

11

AGBFN

Berichte zur beruflichen Bildung

Philipp Ulmer, Reinhold Weiß, Arnulf Zöllner (Hrsg.)

Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

AGBFN  **Arbeitsgemeinschaft
Berufsbildungsforschungsnetz**



Bundesinstitut
für Berufsbildung **BIBB** ▶

- ▶ Forschen
- ▶ Beraten
- ▶ Zukunft gestalten

Philipp Ulmer, Reinhold Weiß, Arnulf Zöller (Hrsg.)

Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte

Berichte zur beruflichen Bildung

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BIBB** ▶
▶ Forschen
▶ Beraten
▶ Zukunft gestalten

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7639-1148-6

Vertriebsadresse:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 100633
33506 Bielefeld
Internet: wbv.de
E-Mail: service@wbv.de
Telefon: (05 21) 9 11 01-11
Telefax: (05 21) 9 11 01-19
Bestell-Nr.: 111.046

© 2012 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

Umschlag: Christiane Zay, Potsdam
Satz: Christiane Zay, Potsdam
Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1148-6

Impressum Online



Parallel zur Printfassung stehen die Einzelbeiträge dieses Bandes auf <http://www.kibb.de/378.htm> unter einer Creative Commons Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland) zum kostenlosen Herunterladen zur Verfügung.

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite <http://www.bibb.de/cc-lizenz>

Diese Netzpublikation wurde bei der Deutschen Nationalbibliothek angemeldet und archiviert.

Internet: www.bibb.de/veroeffentlichungen



Mix

Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten
Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert.Nr. IMO-COC-026041
© 1996 Forest Stewardship Council

Inhalt

Vorwort	5
<i>Philipp Ulmer, Reinhold Weiß, Arnulf Zöller</i>	
Berufliches Bildungspersonal: Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung.....	7
1. Situation und Herausforderungen	
<i>Anke Bahl</i>	
Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung: Empirische Befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung	21
<i>Jost Wagner</i>	
Herausforderungen und Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungs- personals – Ergebnisse einer explorativen Studie	45
<i>Marcel Fischell, Anna Rosendahl</i>	
Das Spannungsverhältnis zwischen Beschäftigungslage und Professio- nalisierung in der Weiterbildung.....	59
<i>Claudia Koring</i>	
Selbstgesteuertes Lernen und die Rolle der Lernprozessbegleitung im Spannungsverhältnis zur Unternehmenskultur	77
2. Rollenwandel und neue Aufgaben	
<i>Roland Tutschner, Simone R. Haasler</i>	
Meister der Methode – Zum Wandel des Rollenverständnisses von Lehrern und Ausbildern in der beruflichen Bildung	97
<i>Hans G. Bauer, Angelika Dufter-Weis</i>	
Lernbegleitung als strukturierter Prozess – Erfahrungen und Reflexionen.....	117
<i>Joanna Burchert</i>	
Coach, Organisator, Kollege oder Berufspädagoge? Skizze einer Typologie des pädagogischen Selbstverständnisses hauptamtlicher Ausbilder.....	135

3. Umgang mit heterogenen Lerngruppen

Volkmar Herkner

Berufspädagoginnen und Berufspädagogen mit Migrationshintergrund –
Realität, Anspruch sowie Überlegungen zu deren Aus- und Weiterbildung..... 151

Kristin Anette Hecker

Kompetenzen des Bildungspersonals für die Qualifizierung sozial
benachteiligter junger Menschen – Ergebnisse einer explorativen Studie 165

Robert W. Jahn

Stützlehrerinnen und Stützlehrer in der beruflichen Integrationsförderung –
Erarbeitung eines Aufgabenprofils auf Basis berufsanalytischer Verfahren 183

Kathleen Rothe

Ganzheitliche arbeitsorientierte Förderung Erwachsener mit unzureichenden
Schriftsprachkompetenzen – Erfahrungen aus einem Qualifizierungsprojekt..... 203

4. Kompetenzentwicklung und Qualifizierung

Jürgen Seifried, Alexander Baumgartner

Professionelles Handeln von Ausbildungspersonen in Fehlersituationen 219

Kathrin Brünner (geb. Amme)

Der Beitrag der „Ausbildung der Ausbilder“ zur Professionalität des
betrieblichen Ausbildungspersonals – Eine Evaluationsstudie der
angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen in Hessen und Thüringen..... 237

Daniela Ahrens

Professionalisierungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten in über-
betrieblichen Bildungsstätten 257

Nicole Naeve, Tade Tramm

Studentische Zielorientierungen und Studienstrategien im Studiengang
Lehramt an Beruflichen Schulen an der Universität Hamburg 271

Ulrike Weyland

Zur Bedeutung schulpraktischer Studien im universitären Studium 287

Liste der Autorinnen und Autoren 305

Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN)..... 307

Vorwort

Am 27. und 28. April 2010 fand in den Räumen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) in Bonn das Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AGBFN) zum Thema „Herausforderungen an das Bildungspersonal in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: Forschungsbefunde und Qualifizierungskonzepte“ statt. Das Thema dieses Forums reiht sich in eine Folge von Veranstaltungen der AGBFN ein, die sich in den letzten Jahren mit zentralen Fragen der Qualität in der beruflichen Bildung befasst haben.

Die Qualität der Ausbildung und die Kompetenzen des Bildungspersonals sind aus unserer Sicht zwei Seiten einer Medaille. Mit anderen Worten: Das Bildungspersonal in der beruflichen Aus- und Weiterbildung ist ein Schlüsselfaktor für die Qualität von Ausbildung. Zum Bildungspersonal gehören nicht nur die betrieblichen hauptamtlichen Ausbilder/-innen und Lehrer/-innen in den beruflichen Schulen, sondern auch die große Zahl der ausbildenden Fachkräfte, die in den Betrieben weite Teile der Ausbildungspraxis bestreiten, Trainer/-innen, Dozenten und Dozentinnen, Coaches in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung, Ausbilder/-innen in überbetrieblichen Bildungsstätten oder bei Bildungsdienstleistern, Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen sowie Personal- und Organisationsentwickler/-innen.

Aktuelle Studien zeigen den herausgehobenen Stellenwert des Bildungspersonals und bestätigen seine Bedeutung für die Qualität der beruflichen Bildung. Zugleich aber weisen sie auf dringenden Handlungsbedarf in verschiedenen Bereichen hin:

Mit Blick auf die hier dokumentierte Veranstaltung sind zwei Aspekte von besonderer Bedeutung: zum einen die ständig steigenden fachlichen und pädagogischen Anforderungen an das Bildungspersonal, zum anderen der sich daraus ergebende Qualifizierungsbedarf und die Verbesserung der Rahmenbedingungen für Aus- und Weiterbildung. Wenn aus demografischen und konjunkturellen Gründen in den kommenden Jahren mehr benachteiligte Jugendliche als bisher den Weg in die Berufsausbildung finden, dann ist das zu begrüßen. Daraus ergeben sich aber auch neue Herausforderungen für das Bildungspersonal, das heterogenere Gruppen von Auszubildenden zum erfolgreichen Ausbildungsabschluss führen muss.

Der seit 2009 verfolgte Ansatz eines gestuften bundeseinheitlichen Weiterbildungssystems für das Berufsbildungspersonal, das von der Ausbildereignungsprüfung über den geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen bis zur geprüften Berufspädagogin reicht, erscheint uns als gut geeigneter Rahmen zur Bewältigung dieser Herausforderungen. Damit könnte dem vorhandenen Qualifikationsbedarf auf der Basis gesicherter Standards für das in unterschiedlichen Funktionen und Handlungsfeldern tätige Berufsbildungspersonal entsprochen werden. Eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung durchgeführte Machbarkeitsstudie

weist zudem darauf hin, dass über die Verknüpfung der dritten Ebene (Berufspädagoge/Berufspädagogin) mit Fachstudiengängen spezifische Kompetenzprofile für hochwertige Leitungsfunktionen im Bereich der Berufsbildung entwickelt werden können. Diese Kompetenzprofile werden nun entwickelt und erprobt.

Unabhängig von den Potenzialen dieser neuen Fortbildungsberufe bis hin zum sog. „Trialen Weiterbildungsmodell“ sollte allerdings keineswegs der Stellenwert der modernisierten Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) aus dem Blick geraten: Die AEVO gehört zu einem der wichtigsten Instrumente der Qualitätssicherung in der betrieblichen Ausbildung. Wie wichtig sie ist, haben uns die Ergebnisse der Evaluierung ihrer Aussetzung in der Zeit von 2003 bis 2009 gezeigt.

Die Aufmerksamkeit sollte aber nicht nur den Personen gelten, die von den Betrieben gegenüber den zuständigen Stellen als verantwortliche Ausbilder/-innen benannt werden. Unser Augenmerk richtet sich auch auf die ausbildenden Fachkräfte, die einen Großteil der Ausbildung leisten und ohne die eine betriebliche Berufsausbildung nicht durchführbar wäre. Nach unserer Schätzung wird fast jeder sechste Arbeitnehmer – insgesamt sind es mehr als 5 Millionen Personen – zeitweise mit Ausbildungsaufgaben betraut. Es gilt in den nächsten Jahren, die Angebote auch für diese so eminent wichtige Gruppe weiterzuentwickeln – gerade mit Blick auf die gestiegenen Herausforderungen.

Neben der Weiterentwicklung von Unterstützungsangeboten sollte aber auch die Forschung und Entwicklung zum Thema „Berufsbildungspersonal“ in den nächsten Jahren weiter vorangebracht werden. Im Zentrum der Aufmerksamkeit sollte dabei die Vielschichtigkeit der Situation von Ausbildern und Ausbilderinnen und deren Rollen stehen, um rechtzeitig neue Anforderungen und Entwicklungen für die Qualifizierung dieses Personenkreises berücksichtigen zu können. Dabei wird die Vernetzung mit europäischen Bestrebungen zur Professionalisierung und Bewusstseinsbildung im Bereich des beruflichen Bildungspersonals ebenso von Bedeutung sein wie eine leistungsfähige Implementierung des neuen berufspädagogischen Qualifikationsangebotes in der Praxis.

Viele Aspekte der hier und im Beitrag der Herausgeber angerissenen Themenfelder wurden in den Vorträgen während der zwei Tage des Forums aufgegriffen. Die Vorträge sind größtenteils im vorliegenden Tagungsband dokumentiert. Die publizierten Beiträge wurden einem Peer Review unterzogen. Die Gutachter gehörten zu dem Umfeld der in der AG BFN mitwirkenden Institutionen. Ein besonderer Dank gebührt den Gutachtern und den Lektoren für die vielen hilfreichen Hinweise an die Autoren der Beiträge sowie Frau Dr. Christina Widera und den Mitarbeiterinnen der Pressestelle des BIBB für die Organisation des Forums.

Manfred Kremer, Eckart Severing

Philipp Ulmer, Reinhold Weiß, Arnulf Zöllner

Berufliches Bildungspersonal: Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung

1. Stellenwert in Politik und Wissenschaft

Das Jahr 2009 war mit wichtigen Neuerungen für das Bildungspersonal in der beruflichen Bildung verbunden: Im Bereich der betrieblichen Ausbildung wurde die AEVO in einer novellierten Form wieder in Kraft gesetzt, zwei bundesweite Fortbildungsgänge – der geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagoge und der geprüfte Berufspädagoge – wurden eingeführt, das Handwerk rief das „Jahr des Ausbilders“ aus, und im Rahmen des gemeinsamen Arbeitsprogramms Bildung der EU fand eine Peer Learning Activity zur „Professionalisierung von Berufsbildungspersonal“ statt. Innerhalb kurzer Zeit rückte somit das Bildungspersonal wieder stärker ins Blickfeld von Berufsbildungspolitik und Berufsbildungspraxis. Ähnliches kann für die Wissenschaft festgestellt werden. Dies zeigen etwa die Hochschultage in Nürnberg in 2008 oder das Forum der AGBFN in Bonn im Jahr 2010. Diese Impulse unterstreichen die zentrale Bedeutung des Bildungspersonals für die berufliche Bildung und die Qualität von Bildungsprozessen. Dies gilt umso mehr, als die berufliche Bildung vor wichtigen Herausforderungen steht. Sie sind mit den Hinweisen auf den demografischen Wandel, die divergierenden Anforderungen aufgrund der Heterogenität der Zielgruppen wie der Qualifizierungskonzepte, das nach wie vor virulente Problem der Gestaltung der Übergänge an der ersten und zweiten Schwelle sowie die Integration von Arbeits- und Lernprozessen nur stichwortartig beschrieben. Daraus erwachsen veränderte Aufgaben für und Anforderungen an das Personal, auf die es vorbereitet und bei dessen Wahrnehmung es unterstützt werden muss. Eine gezielte und zugleich wissenschaftlich fundierte Qualifizierungsstrategie wird indessen sehr schnell mit einer Reihe von Problemen konfrontiert.

Das erste Problemfeld besteht darin, dass es zu wenige gesicherte Erkenntnisse über das Berufsbildungspersonal gibt, zumal der Personenkreis sich als überaus heterogen darstellt. Im Bereich der Ausbildung zählen dazu die betrieblichen Ausbilder und Ausbilderinnen sowie die ausbildenden Fachkräfte, das Ausbildungspersonal in den überbetrieblichen Ausbildungsstätten, das Lehrpersonal in den Berufsschulen und das Personal in den Maßnahmen des sog. Übergangssystems – u. a. Sozialpädagogen, Stütz- und Förderlehrer und -lehrerinnen oder Berufseinstiegsbegleiter. Das Ausbildungs- und Lehrpersonal nimmt zudem vielfach auch Aufgaben als Prüfer in den Prüfungskommissionen der zuständigen Stellen wahr. Im Bereich der Weiterbildung kann das Personal je nach Aufgabe als Trainer, Coach, Dozent, Supervisor,

Personalentwickler oder Bildungsmanager tätig sein (vgl. WITTWER 2006, S. 403 f.; DIETRICH/JAHN 2011, S. 163). Ebenso heterogen sind die Qualifizierungswege des Berufsbildungspersonals, die von einer pädagogischen Qualifizierung durch Berufserfahrung bis hin zu einem universitären Studium reichen können.

Die eingeschränkte Verfügbarkeit empirischer Daten zum beruflichen Bildungspersonal, im betrieblichen wie auch im schulischen Bereich, stellt ein zweites Problemfeld dar. So werden zwar die Zahlen des Ausbildungs- und Lehrpersonals regelmäßig erhoben. Für 2009 waren dies ca. 680.000 Ausbilder und Ausbilderinnen, die bei den Kammern gemeldet waren (BIBB 2011, S. 200). Hinzu kamen über 101.000 Lehrkräfte im Bereich der beruflichen Schulen, wovon ca. 56.000 den Berufsschulen zugerechnet werden (STATISTISCHES BUNDESAMT 2010, S. 24 und 152). Für die übrigen Gruppen des Berufsbildungspersonals gibt es lediglich Schätzungen, die teilweise wenig aktuell sind. Die weitaus größte Gruppe, die der ausbildenden Fachkräfte, wird auf ca. 5 Millionen geschätzt (SCHMIDT-HACKENBERG et al. 1999, S. 7) die des Prüfungspersonals auf ca. 300.000 (REETZ/HEWLETT 2008, S. 16). Im Bereich der Weiterbildung wird mit ca. 650.000 Lehrenden gerechnet (EGETENMEYER 2010, S. 236; FISCHELL/ROSENDAHL 2011 in diesem Band). Sie arbeiten größtenteils auf Honorarbasis. Je nach Marktentwicklung wächst oder sinkt das Arbeitsvolumen in diesem Segment.

Ein drittes Problem schließlich ist das Fehlen grundlegender Analysen der Berufspraxis und von Evaluationen der verfolgten Handlungskonzepte. So ist beispielsweise wenig über die Tätigkeitsfelder des nicht schulischen beruflichen Bildungspersonals, die Wirkungen pädagogischer Interventionen sowie über die erforderlichen Rahmenbedingungen zur Unterstützung des lebenslangen und selbstgesteuerten Lernens bekannt. Aber auch für das schulische Personal wird ein erhebliches Forschungsdesiderat beklagt (KRÜGER/DIEHL 2011, S. 127).

Im Folgenden soll zunächst der aktuelle Forschungsstand zum Berufsbildungspersonal skizziert werden. Im dritten Abschnitt wird auf einige wesentliche Herausforderungen in der Berufsbildungspraxis und auf die damit verbundenen Konsequenzen für das berufliche Lernen eingegangen. Im vierten Abschnitt schließlich sollen angesichts der Breite und Komplexität des Forschungsfeldes einige zentrale problemorientierte Fragen angerissen werden, die eine Orientierung für den künftigen Forschungsbedarf geben können.

2. Schwerpunkte und Tendenzen der Forschung

Ein erster Überblick über den Forschungsstand offenbart Forschungslücken und Diskontinuitäten. Während die Forschung zum schulischen Bildungspersonal noch auf eine relative Kontinuität zurückblicken kann, lässt sich für die Forschung zum be-

trieblichen Bildungspersonal ein Bruch Ende der 1990er-Jahre konstatieren, der für einige Autoren eine Periode einleitete, in der die „Ausbilderforschung keinen großen Stellenwert hatte“ (FALK/ZEDLER 2009, S. 20). Diese Periode fällt zeitlich weitgehend mit der Aussetzung der AEVO zusammen, die Meyer als eine Zeit der „Deprofessionalisierung“ bezeichnet (MEYER 2008, S. 8). Einen neuen Aufschwung erlebte die Ausbilderforschung erst vor wenigen Jahren, in einer Phase, in der die AEVO zunächst novelliert und dann wieder eingeführt wurde. Beide fast parallel verlaufenden Entwicklungen – der Niedergang der Ausbilderforschung und die Aussetzung der AEVO – sind sicherlich kein Zufall. Sie machen deutlich, welchen großen Einfluss die Krise auf dem Ausbildungsstellenmarkt Anfang des letzten Jahrzehnts hatte. Erst im Zuge der Entspannung durch rückläufige Bewerberzahlen sowie eine günstige wirtschaftliche Entwicklung hat die Qualität in der Aus- und Weiterbildung wieder mehr Aufmerksamkeit erfahren. Zwar hat sich die Debatte vor dem Hintergrund der europäischen Diskussion über Qualität in Bildungsprozessen auf die Messung von Lernergebnissen in Form des Outputs und Outcomes konzentriert. Es besteht jedoch weitgehend Konsens darüber, dass auch die Inputfaktoren (Voraussetzungen) und Prozessfaktoren (Durchführung) nicht außer Acht gelassen werden dürfen, da alle Faktoren in einem inhaltlichen Zusammenhang stehen (vgl. NIKOLAUS/GSCHWENDTNER/GEISSEL 2008; DIETZEN/TSCHÖPE/VELTEN 2010; siehe dazu auch die vielfältigen Länderprojekte zur Implementierung eines systematischen Qualitätsmanagements an Schulen). Zu den wesentlichen Input- und Prozessfaktoren gehören die fachliche und pädagogische Qualifikation des Bildungspersonals.

Betrachtet man die Themen der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion über die Ausbilderqualifizierung im Vergleich zu den 1980-/90er-Jahren, scheint sich auf den ersten Blick kaum etwas geändert zu haben: Erneut werden die Tätigkeitsfelder des Ausbildungspersonals und sein berufliches Selbstverständnis thematisiert, seine Rollenerweiterung zum Lernberater und Lernbegleiter analysiert sowie die Frage nach seiner Professionalisierung aufgeworfen (so z. B. DIETRICH 2009; BAHL/DIETRICH 2008 und im Grunde alle Autoren, deren Beiträge in diesem Tagungsband dokumentiert sind). Bei genauerem Hinsehen zeigt sich jedoch, dass die aktuellen Forschungsfragen anders akzentuiert werden.

- Es fällt auf, dass im Zusammenhang mit dem Forschungsfeld „Tätigkeitsstrukturen und Qualifizierungen“ in vielen wissenschaftlichen Arbeiten nicht nur das betriebliche Ausbildungspersonal in den Blick genommen wird, sondern das gesamte Spektrum des Bildungspersonals in der Aus- und Weiterbildung in den verschiedenen Lernorten (u. a. DIETRICH 2009; TUTSCHNER/HAASSLER 2011 in diesem Band). Exemplarisch sei auf das BIBB-Forschungsprojekt „Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in der Arbeitswelt“ hingewiesen, in dem vier Gruppen des Bildungspersonals in

einem regionalen Übergangsmangement untersucht werden (BYLINSKI/FRANZ/LÜDEMANN 2010). Auch der Titel des AG-BFN-Forums spiegelt diesen erweiterten Fokus wider.

- Beim Thema „berufliches Selbstverständnis“ hat sich offenbar das Forschungsziel geändert. Es wird nun nicht mehr nur danach gefragt, ob sich Ausbilder eher als Vermittler von Fachwissen oder als „Erzieher“ verstehen, sondern es liegt ein erweitertes Aufgabenverständnis zugrunde. Die Heterogenität der Aufgaben und Rollen wird durch Typologien zu systematisieren versucht. Dies verdeutlicht beispielsweise BURCHERT in diesem Band mit ihrem Versuch, eine „Typologie des pädagogischen Selbstverständnisses hauptamtlicher Ausbilder“ zu erstellen.
- Bei der Analyse der Rollenerweiterung des Bildungspersonals – gerade auch mit Blick auf die gestiegene Heterogenität der Jugendlichen – wird zunehmend auf sozialpädagogische Aufgaben hingewiesen. Von besonderer Bedeutung ist die sozialpädagogische Funktion des Personals im sog. Übergangssystem. Das Memorandum der Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik weist in diesem Zusammenhang auch auf die Notwendigkeit hin, das Personal in den verschiedenen Einrichtungen des Übergangssystems für eine „professionelle Kooperation“ zu qualifizieren, „um kooperativ die individuellen Problemlagen der Jugendlichen bearbeiten zu können“ (SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DGfE 2009, S. 26).
- Das Forschungsfeld „Professionalisierung“ hat durch die Einführung der beiden bundesweiten Fortbildungsabschlüsse – geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge und geprüfter Berufspädagoge – neue Impulse erhalten. Einige Autoren sehen darin eine Möglichkeit „geregelter Qualifizierungen“, die Aufstiegs- und Karrierewege eröffnen, oder gar eine Verberuflichung der Ausbildertätigkeit (vgl. DIETRICH/MEYER 2008, S. 276 f.; MEYER 2008, S. 9). Bei den meisten Autoren wird der Professionalisierungsbegriff eher als ein umfassender Kompetenzerwerb im Sinne von Professionalität verstanden (vgl. u. a. WITTEW 2010), wie er im Grunde schon Ende der 1990er-Jahre formuliert wurde (PÄTZOLD 1997, S. 251 f). Dieses Verständnis von Professionalisierung ist auch eine grundlegende Klammer für die europäische Diskussion über das Berufsbildungspersonal (vgl. BAHL/GROLLMANN 2011).
- Im Bereich der Weiterbildung ist berufliches Bildungspersonal vielfach entweder selbstständig oder nebenberuflich tätig. Über die eigentlichen Lehraufgaben hinaus werden in wachsendem Maße auch Beratungsaufgaben (z. B. bei der Identifizierung von Bildungsbedarf) oder Supportfunktionen (z. B. Entwicklung von Medien) wahrgenommen. Dies ist einerseits Ausdruck einer dynamischen Entwicklung des Tätigkeitsfeldes, andererseits dem Umstand geschuldet, dass nur auf diesem Wege ein gesichertes Einkommen erwirtschaftet werden kann.

Auf die Bedeutung der Beschäftigungssituation des Personals für die Qualität der Weiterbildung gehen FISCHHELL/ROSENDAHL in ihrem Beitrag (in diesem Band) ein.

3. Herausforderungen für das berufliche Bildungspersonal

3.1 Ausschöpfung von Potenzialen – Umgehen mit Heterogenität

Die geburtenschwächeren Jahrgänge sind inzwischen auf dem Ausbildungsstellenmarkt angekommen. Noch kann die Situation nicht in allen Regionen als entspannt bezeichnet werden, die Trendwende ist aber unverkennbar. Für die Ausbildungsbetriebe bedeutet es, dass die Zahl der Bewerbungen um Ausbildungsplätze geringer geworden ist und weiter zurückgehen wird. Es wird folglich schwieriger werden, genügend und hinreichend qualifizierten Nachwuchs zu gewinnen. Unternehmen müssen selbst aktiv werden, um Jugendliche für eine Ausbildung zu gewinnen. Sie stehen dabei vor einer doppelten Herausforderung. Auf der einen Seite gilt es, das vorhandene Bewerberreservoir besser auszuschöpfen. Auf der anderen Seite müssen die Berufsausbildung sowie eine anschließende Karriere auch für junge Menschen mit einer Studienberechtigung ausreichend attraktiv sein.

Die Anforderungen der Betriebe in der Ausbildung sind in der Vergangenheit tendenziell gestiegen, zugleich ist die Leistungsfähigkeit der Lehrstellenbewerber nach Einschätzung von Experten sowie Vertretern der Wirtschaft eher gesunken. Nach dem BIBB-Expertenmonitor waren 97 Prozent der befragten Berufsbildungsfachleute der Meinung, dass die Komplexität der Berufswelt in den letzten 15 Jahren gestiegen sei. Hinsichtlich der Leistungsfähigkeit der Bewerber stellten sie fest, dass die schriftliche Ausdrucksfähigkeit, die Beherrschung der Rechtschreibung und die Fähigkeit zum einfachen Kopfrechnen nachgelassen hätten (EHRENTHAL/EBERHARD/ULRICH 2005, S. 4 f.). Die mangelnde „Ausbildungsreife“ vieler Jugendlicher wird denn auch von der Wirtschaft als Grund dafür genannt, dass zahlreiche Ausbildungsplätze unbesetzt bleiben (vgl. DIHK 2010).

Um ihre Ausbildungsplätze besetzen zu können, werden die Betriebe mittelfristig ihre Rekrutierungsstrategie ändern müssen. Für viele wird es nicht mehr möglich sein, wie in der Vergangenheit den Nachwuchs vorwiegend unter den leistungsstarken Schulabgängern auszuwählen. In Zukunft wird es erforderlich sein, den Blick stärker auf jene Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen zu richten, die bislang ohne Ausbildung geblieben sind. In berufsvorbereitenden Maßnahmen wie auch in den beruflichen Vollzeitschulen finden sich viele Jugendliche, die wegen einer mangelnden oder vermeintlich zu geringen Ausbildungsreife, aber auch wegen fehlender Ausbildungsplätze in einzelnen Regionen keine Lehrstelle gefunden haben. Im Jahr 2008 befanden sich knapp 400.000 Jugendliche im sogenannten Übergangssystem

(AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2010, S. 7). Aufgrund der demografischen Entwicklung und der Verbesserung der Lage auf dem Ausbildungsmarkt ist diese Zahl inzwischen deutlich zurückgegangen. Im Jahr 2010 verzeichnete dieser Bereich nach der integrierten Ausbildungsberichterstattung nur rund 324.000 junge Menschen (STATISTISCHES BUNDESAMT 2011, S. 5).

Nach Einschätzung von Berufsbildungsexperten muss das sog. Übergangssystem dringend reformiert werden (vgl. SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DGfE 2009; BERTELSMANN STIFTUNG 2010; Empfehlung des Hauptausschusses, 2011). Ziel muss es sein, entweder eine vollqualifizierende Ausbildung zu vermitteln oder die Übergänge in eine derartige Ausbildung, insbesondere in anerkannten Ausbildungsberufen, zu verbessern. Ein Kernelement bei den zahlreichen Reformvorschlägen bildet das Bildungspersonal, da es die Jugendlichen nicht nur fachlich an die Anforderungen in der Ausbildung heranführen soll, sondern ihnen auch dabei helfen soll, ihre persönliche Situation besser zu bewältigen, und daher zunehmend sozialpädagogische Aufgaben erfüllen muss. Dies hat Auswirkungen auf das Anforderungsprofil des Bildungspersonals. Neben den fachlichen und berufspädagogischen Kompetenzen benötigt es in vielen Fällen auch sozialpädagogische Kompetenzen.

Vor diesem Hintergrund wird es für die Betriebe, aber auch für die beruflichen Schulen zunehmend wichtiger, ihre Ausbildung bzw. ihren Unterricht flexibler zu gestalten, um der gestiegenen Heterogenität in der Vorbildung, der Lernfähigkeit und der soziokulturellen Herkunft der Jugendlichen gerecht werden zu können. Eine entscheidende Voraussetzung hierfür sind gut qualifizierte Ausbilder und Ausbilderinnen sowie Lehrkräfte. Eine gute Qualifikation des Ausbildungspersonals wird als Ausdruck für die Qualität der beruflichen Ausbildung an Bedeutung zunehmen, um leistungsstarke Jugendliche zu gewinnen. Denn insgesamt bedeutet der Mangel an Ausbildungsplatzbewerbern eine Stärkung der Position ausbildungsinteressierter Jugendlicher. Für sie verbessern sich die Möglichkeiten, sich zwischen verschiedenen Ausbildungsbetrieben zu entscheiden. Ein wesentliches Kriterium dürfte dabei die Qualität der von den Betrieben angebotenen Ausbildung sein. Wie aus einer Studie des BIBB hervorgeht (BEICHT/KREWERTH/EBERHARD/GRANATO 2009), ist in den Augen der Jugendlichen das Ausbildungspersonal und sein Verhalten von zentraler Bedeutung.

3.2 Förderung der beruflichen Handlungsfähigkeit

Im Rahmen der Einführung neuer Organisationskonzepte sind kleinteilige, durch Arbeitsteilung zergliederte Aufgaben vielfach durch ganzheitliche und integrierte Arbeitsformen ersetzt worden. Dadurch ergeben sich veränderte und partiell erhöhte Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten. Neben der berufsfachlichen Quali-

fikation werden von ihnen verstärkt auch Fähigkeiten wie Flexibilität, Leistungs- und Kooperationsbereitschaft und Motivation bei der Arbeit erwartet. Die Beschäftigten sollen selbstständig Sachverhalte erkennen, über Problemlösungsstrategien verfügen, Kooperationsfähigkeit sowie Verantwortungsbewusstsein zeigen.

Der Erwerb einer umfassenden beruflichen Handlungsfähigkeit wurde zum neuen Leitbild der betrieblichen und schulischen Ausbildung. Von den Ausbildern und Ausbilderinnen in den Betrieben wird nunmehr erwartet, dass sie den Jugendlichen „nicht nur fachliches Wissen und fachliche Fähigkeiten vermitteln, sondern auch selbstständiges Denken und Handeln, Problemlösungsfähigkeit sowie die Kooperations- und Kommunikationsfähigkeiten ihrer Auszubildenden fördern können“ (REETZ 2002, S. 15). Im Zentrum des didaktischen Konzepts zur Förderung der beruflichen Handlungsfähigkeit stand das handlungsorientierte Lernen, das sich zur didaktischen Leitlinie in der Berufsbildung entwickelte. In der Berufsschule wurde das „Lernfeldkonzept“ eingeführt, mit dem das handlungsorientierte Lernen gefördert werden sollte. Mit der handlungsorientierten Didaktik veränderte sich auch die Rolle des Ausbildungspersonals und des Lehrpersonals in den Berufsschulen. Sie sollten nunmehr ihre Rolle als Wissensvermittler um die Rollen eines Organisators, Moderators und Beraters von Lernprozessen erweitern (DIETRICH 2009). Mehrere Modellversuche zum selbstgesteuerten Lernen unterstützten diese Entwicklung auf Schulseite.

Ein Blick in die Praxis zeigt jedoch, dass der vielfach propagierte Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung noch unzureichend realisiert ist. So lassen Untersuchungen erkennen, dass der Einsatz handlungsorientierter Methoden noch wenig genutzt wird bzw. die Umsetzung in vielen Fällen Schwierigkeiten bereitet. So stellt Pätzold beispielsweise, Bezug nehmend auf Untersuchungen in Betrieben des gewerblich-technischen Bereichs und der IT-Branche, „eine ernüchternde Realität“ fest. Danach dominierten bei den in Betrieben des gewerblich-technischen Bereichs eingesetzten Ausbildungsmethoden klar die traditionellen Methoden der Demonstration und der Vier-Stufen-Methode. In den Betrieben der IT-Branche stellte sich die Situation etwas anders dar. Dort lagen das Lernen mit dem Computer, die Projektmethode sowie das auftragsorientierte Lernen vorne, während die Demonstration und die Vier-Stufen-Methode nur einen mittleren Platz einnahmen. Auffallend in beiden untersuchten Bereichen war jedoch die Einschätzung der Befragten hinsichtlich der Leittextmethode, einer klassischen handlungsorientierten Methode. Sie wurde in den Betrieben am seltensten eingesetzt und von den Schülern am schlechtesten bewertet (PÄTZOLD 2009, S. 132 f.).

Anders schätzen die Jugendlichen die im Zusammenhang mit der Handlungsorientierung erfolgte stärkere Integration der Ausbildung in die Arbeitsprozesse ein. Mit der sog. Prozessorientierung und der damit verbundenen Anwendung des

Gelernten verbindet sich für sie eine gute Ausbildung. So ist es für die Jugendlichen „sehr bedeutsam“, dass sie „nicht nur einzelne Arbeitsschritte durchführen, sondern auch in größere Aufgaben richtig mit einbezogen werden“. Auch erwarten sie, während der Ausbildung „echte Arbeit für den Betrieb leisten“ zu können (BEICHT/KREWERTH 2009, S. 10; BEICHT/KREWERTH/EBERHARD/GRANATO 2009, S. 6). In Großunternehmen hat die Prozessorientierung dazu geführt, dass die Ausbildung von den Lehrwerkstätten zunehmend in die Produktionsstätten verlagert wurde (vgl. WAGNER in diesem Band) und dadurch die Bedeutung der ausbildenden Fachkräfte angestiegen ist.

Eine Bilanzierung des Lernfeldkonzeptes in den Berufsschulen wird dadurch erschwert, dass die Umsetzung in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich gehandhabt wird. Das Konzept wird jedoch seit Jahren kontrovers diskutiert. Kritisch wird unter anderem angemerkt, dass vor allem leistungsstarke Schüler vom handlungsorientierten Unterricht profitieren; Lernschwache demgegenüber „drohen unterzugehen“ (RIEDL 2010, S. 2). Dengler bemängelt, dass es an Konzepten fehle, „die eine fundierte und schlüssige Umsetzung ermöglichen“ (DENGLER 2010, S. 21). Für Czycholl ist ein solcher Unterricht deshalb „nicht besonders erfolgreich, weil er das voraussetzt, was das mühsamste Ausbildungsziel der nächsten Zeit sein wird, nämlich die Auszubildenden und die Schüler zu einem selbstorganisierten Lernen zu befähigen“ (CZYCHOLL 2009, S. 193).

Diese Hinweise mögen genügen, um zu verdeutlichen, dass der in den 1980/90er-Jahren eingeleitete Paradigmenwechsel von einer Vermittlungsdidaktik hin zu einer handlungsorientierten Didaktik noch viele Fragen offengelassen hat. Dies betrifft zum einen das Bildungspersonal, das in diesem Prozess eine Schlüsselrolle einnimmt, weil es vor neue, erweiterte Anforderungen gestellt wird. Es muss für seine veränderten und anspruchsvolleren Aufgaben entsprechend qualifiziert und unterstützt werden und die Möglichkeit erhalten, sich fortzubilden. Zum anderen wird es sehr darauf ankommen, verbesserte Konzepte zur Förderung des handlungsorientierten Lernens zu entwickeln und Rahmenbedingungen an den verschiedenen Lernorten zu schaffen, die eine Implementierung dieser Konzepte nachhaltig fördern.

4. Problemorientierte Fragen – Forschungsbedarf

Aus dem hier skizzierten Forschungsstand und den Entwicklungstendenzen der beruflichen Bildung lassen sich eine Reihe von Konsequenzen für die weitere Forschung ableiten. Die Vielfalt möglicher Ansätze soll im Folgenden auf vier Themenfelder konzentriert werden.

1. Es besteht ein zu geringer Kenntnisstand über die Situation des mit Aus- und Weiterbildungsaufgaben betrauten Bildungspersonals sowie über seine sich immer

mehr ausdifferenzierenden Tätigkeiten. Die bisherigen Untersuchungen haben meistens nur einen explorativen Charakter. Es ist daher dringend erforderlich, die empirischen Grundlagen zu erweitern, um fundierte und tragfähige Analysen zu ermöglichen. Sinnvoll erscheint es – dies gilt besonders für das betriebliche Berufsbildungspersonal – die empirischen Untersuchungen auch nach Betriebsgrößen und nach Branchen durchzuführen. Für das schulische Bildungspersonal wird ebenfalls ein Defizit an Studien und empirischem Wissen beklagt: „Empirische Daten fehlen sowohl zu ihren demografischen Merkmalen als auch zu ihrer Ausbildung, zu ihrem fachlichen Wissen, ihren Ausbildungszielen, zu ihren Überzeugungen oder zu ihrem Handeln in Lehrveranstaltungen“ (KRÜGER/DIEHL 2011). Neben der persönlichen und beruflichen Situation des Berufsbildungspersonals sollten zukünftig größer angelegte Studien vor allem auch den immer wieder zitierten Rollenwandel des Personals in den Blick nehmen und für mehr Klarheit sorgen. Findet dieser Rollenwandel tatsächlich statt? Wie hat sich die Arbeitsweise des Personals in den Betrieben, den Einrichtungen des Übergangssystems und in den Schulen tatsächlich geändert? Welche Anforderungsprofile ergeben sich daraus für das Berufsbildungspersonal?

2. Um das Potenzial handlungsorientierter Lernkonzepte besser ausschöpfen zu können, müsste eine größere Anzahl von Evaluierungen durchgeführt werden. Folgende Fragen sollten dabei im Vordergrund stehen: Wo liegen die Probleme? Warum werden handlungsorientierte Methoden noch so selten genutzt? Liegt es an der mangelnden Methodenkompetenz des Berufsbildungspersonals? Sind die strukturellen Rahmenbedingungen unzureichend (zu wenig Zeit, mangelnde Kooperation, zu wenig Unterstützung des Personals)? Die Evaluationsergebnisse könnten wertvolle Hinweise darauf geben, wie Qualifizierungsangebote des Bildungspersonals noch stringenter auf handlungsorientierte Methoden ausgerichtet werden können. Hier besteht nach unserer Ansicht erheblicher Forschungs- und Entwicklungsbedarf.
3. Von zentraler Bedeutung jeglicher berufspädagogischer Tätigkeit ist die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. Dies haben nicht nur Studien über Ausbildungsqualität, sondern auch Untersuchungen über die Ursachen vorzeitiger Vertragslösungen gezeigt. Die Relevanz der pädagogischen Interaktion ergibt sich zudem dadurch, dass Jugendliche in der Ausbildung die betriebliche Kultur erst kennenlernen müssen und diese von ihnen andere Verhaltensweisen verlangt, als sie sie von ihrem Alltag her kennen und gewohnt sind. Dies kann zu wechselseitigen Missverständnissen und Konflikten führen. Es wäre daher wichtig, den Fragen nachzugehen, welchen Einfluss die Kommunikation und Interaktion zwischen dem Berufsbildungspersonal und den Lernenden hat und wie diese verbessert werden kann.

4. Ein wichtiger Faktor für die Qualität der beruflichen Ausbildung ist eine gute Lernortkooperation. Diese spielt nicht nur für das handlungsorientierte Lernen eine wichtige Rolle. Der regelmäßige Informationsaustausch ist auch für die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen sehr wichtig. Hier müssten Fortbildungskonzepte entwickelt werden, um die Kooperationsfähigkeit der Akteure zu professionalisieren. Im Übergangssystem spielt die Lernortkooperation nicht nur zur Bewältigung der sozialpädagogischen Aufgaben eine besondere Rolle, sondern auch in struktureller Hinsicht, um beispielsweise die verschiedenen Teilsysteme des Übergangssystems besser miteinander zu verzahnen. Entsprechende Untersuchungen könnten Aufschluss darüber geben, wie derartige Kooperationen institutionell gestützt werden könnten.

Literatur

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland, Bielefeld 2010

BAHL, Anke; DIETRICH, Andreas: Die vielzitierte „neue Rolle“ des Ausbildungspersonals – Diskussionslinien, Befunde und Desiderate, Bonn 2008, bwp@Profil 2008, http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/bahl_dietrich_ws25-ht2008_spezial4.pdf (19.01.2011)

BAHL Anke; GROLLMANN, Philipp: Professionalisierung des Bildungspersonals in Europa. Was kann Deutschland lernen? Bielefeld 2011

BEICHT, Ursula; KREWERTH, Andreas: Qualität der betrieblichen Ausbildung im Urteil von Auszubildenden und Berufsbildungsfachleuten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2009) 5, S. 9–13

BEICHT, Ursula; KREWERTH, Andreas; EBERHARD, Verena; GRANATO, Mona: Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung aus Sicht der Auszubildenden. BIBB Report 9/09

BERTELSMANN STIFTUNG: Eckpunkte der Initiative „Übergänge mit System“, 2010, http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-6CC4E7FA-039540A4/bst/xcms_bst_dms_32110_32112_2.pdf (04.03.2011)

BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011, Bonn 2011

BYLINSKI, Ursula; FRANZ, Stephan; LÜDEMANN, Sandra: Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Zwischenbericht, Bonn 2010, http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_34301.pdf (08.03.2011)

CZYCHOLL, Reinhard: Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung – Umsetzung, Begründung, Evaluation. In: BONZ, Bernhard (Hrsg.): Didaktik und Methodik der Berufsbildung, Baltmannsweiler 2009, S. 172–194

DENGLER, Marcus: Erfahrungen aus der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes. Herausforderungen für die Fachdidaktik. In: Berufsbildung (2010), Heft 124, S. 19–21

DIETRICH, Andreas: Bildungspersonal in Schule und Betrieb zwischen Polyvalenzanforderungen und Professionalisierung, bwp@Profil 2 (2009), http://www.bwpat.de/profil2/dietrich_profil2.pdf (27.02.2011)

- DIETRICH, Andreas; JAHN, Robert W.: Konzepte der Netzwerkbildung und Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals zur Bewältigung der Übergangs- und Integrationsprobleme in den neuen Bundesländern. In: KREKEL, Elisabeth M.; LEX, Tilly (Hrsg.): Neue Jugend, neue Ausbildung? Bielefeld 2011, S. 157–171
- DIETRICH, Andreas; MEYER, Rita: Qualifizierung und Professionalisierung des Bildungspersonals als Ansatz der Qualitätssicherung. In: BALS, Thomas; HEGMANN, Kai; WILBERS, Karl (Hrsg.): Qualität in Schule und Betrieb. Forschungsergebnisse und gute Praxis. Tagungsband zu den 15. Hochschultagen Berufliche Bildung 2008 in Nürnberg, Köln 2008, S. 276–282
- DIETZEN, Agnes; TSCHÖPE, Tanja; VELTEN, Stefanie: In die Blackbox schauen – Kompetenzen messen, Ausbildungsqualität sichern. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2010) 1, S. 27–30
- DIHK-Umfrage vom April 2010: „Ausbildung 2010“, http://www.dihk.de/inhalt/download/ausbildungsumfrage_10.pdf
- EGETENMEYER, Regina: Personal. In: ARNOLD, Rolf; NOLDA Sigrid; NUSSL, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl., Regensburg 2010, S. 236–237
- EHRENTHAL, Bettina; EBERHARD, Verena; ULRICH, Joachim Gerd: Ausbildungsreife – Auch unter den Fachleuten ein heißes Eisen. Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors, Bonn 2005, <http://www.bibb.de/de/21840.htm> (08.03.2011)
- Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung: Leitlinien zur Verbesserung des Übergangs Schule – Beruf. Bonn, 17. Juni 2011 (<http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA148.pdf> (4. 11. 2011))
- FALK, Rüdiger; ZEDLER, Reinhard: Qualitätssicherung bei der Qualifizierung der betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2009) 5, S. 19–22
- KRÜGER, Jana; DIEHL, Thomas: Pädagogische Professionalität und Lehrerbildung. In: Die berufsbildende Schule (2011), Heft 4, S. 127–130
- MEYER, Rita: Professionalisierung als Konzept zur Qualitätssicherung – Perspektiven für das Berufsbildungspersonal und -forschung, http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/meyer_ws2_5-ht2008_spezial4.pdf (25.02.2011)
- NIKOLAUS, Reinhold; GSCHWENDTNER, Tobias; GEISSEL, Bernd: Entwicklung und Modellierung beruflicher Fachkompetenz in der gewerblich-technischen Grundbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104. Band (2008), Heft 1, S. 48–73
- PÄTZOLD, Günter: Methoden betrieblicher Bildungsarbeit. In: BONZ, Bernhard (Hrsg.): Didaktik und Methodik der Berufsbildung, Baltmannsweiler 2009, S. 112–134
- PÄTZOLD, Günter: Betriebliches Bildungspersonal und Professionalität. In: ARNOLD, Rolf; DOBISCHAT, Rolf; OTT, Bernd: (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik. Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung. Festschrift für Antonius Lipsmeier, Stuttgart 1997, S. 251–268
- REETZ, Lothar: Überlegungen zu einer zukunftsgerichteten Rolle der Ausbilder in Betrieben. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 98. Band (2002), Heft 1, S. 8–25

- REETZ, Lothar; HEWLETT, Clive: Das Prüferhandbuch. Eine Handreichung zur Prüfungspraxis in der beruflichen Bildung, Berlin 2008
- RIEDL, Alfred: Eine Didaktik für die berufliche Bildung. In: Berufsbildung (2010), Heft 124
- SCHMIDT-HACKENBERG, Brigitte; NEUBERT, Renate; NEUMANN, Karl-Heinz; STEINBORN, Hans-Christian: Auszubildende Fachkräfte – die unbekanntesten Mitarbeiter. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 224, Bielefeld 1999
- SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGfE): Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht, Bonn 2009
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Bildung und Kultur – Berufliche Schulen, Fachserie 11 Reihe 2, Wiesbaden 2010
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Bildung und Kultur, Schnellmeldung Integrierte Ausbildungsberichterstattung, Wiesbaden 2011
- WITTWER, Wolfgang: Dialogorientierte Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung. In: CRAMER, Günter; DIETL, Stefan F.; SCHMIDT, Hermann; WITTWER, Wolfgang (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch, Köln 2010, Kap 3.7.10
- WITTWER, Wolfgang: Die Aus- und Weiterbildner in außerschulischen Lernprozessen. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, 2. Aufl., Wiesbaden 2006, S. 401–412

1. Situation und Herausforderungen

Anke Bahl

Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung: Empirische Befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung

Qualifizierte, motivierte und handlungsfähige Ausbilderinnen und Ausbilder werden für die Sicherung des betrieblichen Nachwuchses immer wichtiger. Dies gilt für alle an der Ausbildung Beteiligten – von der ausbildenden Fachkraft bis zum verantwortlichen Ausbilder. Um diese heterogene und breite Personengruppe gezielt unterstützen zu können, sind fundierte Kenntnisse über die infrastrukturelle Verankerung der Ausbildungsdienstleistungen in den Unternehmen erforderlich. Über die Kontextbedingungen des Ausbilderhandelns in den Unternehmen ist jedoch wenig bekannt. Daher kann auch wenig über die Einflussfaktoren hinsichtlich der Qualifikation und Stellung des ausbildenden Personals im Betrieb gesagt werden. Der Beitrag führt in die Fragestellung eines laufenden Forschungsprojekts des BIBB ein, liefert eine Bestandsaufnahme bisheriger – vor allem älterer – empirischer Studien in der Ausbilderforschung und benennt Desiderate, die den Zielhorizont der weiteren Forschung skizzieren.

1. Einleitung

Für die Qualifizierung und Sicherstellung des betrieblichen Nachwuchses in der dualen Ausbildung kommt dem ausbildenden Personal in den Betrieben – von der ausbildenden Fachkraft bis zum verantwortlichen Ausbilder – eine Schlüsselfunktion zu. Durch den Betrieb bestellte, persönlich und fachlich geeignete Ausbilderinnen und Ausbilder tragen gemäß Berufsbildungsgesetz (BBiG 2005, § 28) die Verantwortung für die Vermittlung der vorgeschriebenen Lerninhalte und die berufliche Sozialisation der Auszubildenden. Dabei sind sie in der Regel auf die Unterstützung einer Vielzahl von weiteren Beschäftigten im Betrieb angewiesen – den ausbildenden Fachkräften. Idealerweise sind zumindest die bei der Kammer registrierten Ausbilder/-innen auf ihren berufspädagogischen Auftrag vorbereitet worden und auch formal durch den erfolgreichen Abschluss eines Ausbildereignungslehrgangs qualifiziert. Aber auch unabhängig von dieser Basisqualifikation gilt für alle Angehörigen dieser Gruppe, dass der Wandel der Arbeitswelt – und damit auch der Ausbildung und ihrer Zielgruppe – fortlaufend neue Anforderungen an sie stellt (SLOANE 2009; BAHL/DIETRICH 2008). Um nicht den betrieblichen Anschluss zu verlieren und eine Ausbildung auf hohem Niveau gewährleisten zu können, müssen sie über die aktuellen Anforderungen am Arbeitsplatz hinaussehen und sich selbst kontinuierlich weiterqualifizieren.

Gleich nach dem Erlass der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 1972 wurden daher von Bund und BIBB sowie weiteren Akteuren der Berufsbildung aufseiten der Sozialpartner vielfältige Maßnahmen angestoßen, um über diese Erst- und Mindestqualifizierung hinaus auch Konzepte für die Weiterbildung der Ausbilder/-innen anbieten zu können. Die Palette der entwickelten Instrumente reicht inzwischen von kompletten Lehrgangskonzepten in Seminaren bis zu kleinen Informations- und Lernmodulen online (vgl. dazu den Überblick bei BAHL/BLÖTZ/ULMER 2010, S. 136 ff.). Die Initiativen für einen eigenen Beruf für Ausbilder/-innen reichen sogar noch weiter bis in die 1960er-Jahre zurück, führten jedoch erst jüngst zu einem bundesweiten Erfolg. So gelang es 2009 nicht nur, den Rahmenplan der AEVO zu novellieren, sondern daran anschließend auch zwei neue bundeseinheitliche Fortbildungsregelungen zu verabschieden: den Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen als Fortbildungsprofil auf der sogenannten 2. Ebene (Fachwirte/Meister) und der Geprüften Berufspädagogen auf der 3. Ebene (BLÖTZ 2011, FALK/ZEDLER 2010).

Die Nachfrage nach diesen Prüfungsabschlüssen bleibt bislang jedoch noch hinter den Erwartungen zurück. Die Ursachen dafür sind schwer zu bestimmen und liegen – abgesehen von einer noch unzureichenden Transparenz der unterschiedlichen Angebote auf dem Markt¹ – u. a. auch an bislang skeptischen Einschätzungen zum Bedarf seitens der betrieblichen Praxis (BRATER/WAGNER 2008, S. 8 f.; VAB 2008; JÄGER 2010). Diese sind vermutlich in der Komplexität der Situation des ausbildenden Personals in den Betrieben selbst begründet, der sich ein Forschungsprojekt des BIBB derzeit widmet.² Die Ergebnisse sollen die Einschätzung betrieblicher Ausbildungsdienstleistungen in ihrem Kontextgefüge erleichtern, sodass einerseits geeignete Maßnahmen zur Qualitätssicherung gezielt ergriffen werden können und sich andererseits die Zukunftsaussichten von Qualifizierungsansätzen für die unterschiedlichen Gruppen des ausbildenden Personals erhöhen.

Im Folgenden wird ein erstes Teilergebnis präsentiert, das allein auf der Analyse einschlägiger empirischer Studien im Hinblick auf wichtige Strukturmerkmale und aufgestellte Wirkungszusammenhänge zu dieser Frage beruht. Die Bündelung der verstreuten Fakten sowie Analysen, die über das ausbildende Personal seit den 1970er-Jahren zusammengetragen wurden, verweist auf wichtige Rahmenbedingungen und bietet Anhaltspunkte für die weitere Ausrichtung der empirischen Forschung im Projekt. Sie ist nicht zuletzt ein Beitrag zur Beantwortung der Frage, die

1 Vgl. dazu die Diskussion unter Mitgliedern des Internetforums für Ausbilderinnen und Ausbilder [foraus.de](http://www.foraus.de/forum/showthread.php?2564-Fernlehrgang-Berufspädagoge) unter <http://www.foraus.de/forum/showthread.php?2564-Fernlehrgang-Berufspädagoge> (Stand: 17.12.2010).

2 Weitere Informationen zum Projekt unter <http://www.kibb.de/wlk51765.htm>.

Kutt bereits 1988 stellte: „Was wissen wir über Ausbilder oder was glauben wir zu wissen?“ (KUTT 1988).

Übersicht über zentrale empirische Studien zum betrieblichen Ausbildungs-personal:

Die Situation der Ausbilder in Großbetrieben (Befragung von Betrieben und Interviews mit Ausbildern in den Berufsfeldern Metall und Wirtschaft/Verwaltung)

BIBB-Projekt 1976 f. (KUTT 1978, KUTT/TILCH 1978, KUTT u. a. 1980)

Die Situation der Ausbilder in Klein- und Mittelbetrieben des Einzelhandels (Fragebogenerhebung)

Kooperationsprojekt BIBB, ZBB 1983 f. (KUTT/WONNEBERGER 1986)

Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewusstsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich

Kooperationsprojekt Uni Dortmund, SOFI, IG Metall 1982–1985 (PÄTZOLD/DREES 1989, SCHLÖSSER/DREWES/OSTHUES 1989)

Grundinformationen zum Ausbildungspersonal auf Basis einer repräsentativen Erwerbstätigenbefragung

BIBB/IAB-Erhebungen 1985/86 und 1991/92 (JANSEN 1989, BAUSCH 1997)

Selbstverständnis und Tätigkeitsfeld von Ausbildern (Mitgliederbefragung des baden-württembergischen Berufsausbilderverbands 1989)

Uni Stuttgart, IBW-Projekt „Lehrende in der Berufsbildung“ (NICKOLAUS 1992, SOMMER/NICKOLAUS 1995)

Ausbildende Fachkräfte – die unbekanntenen Mitarbeiter (Befragung von Betrieben und Fachkräften in drei industriellen Berufen)

BIBB-Projekt 1995 f. (SCHMIDT-HACKENBERG u. a. 1999)

Qualifikationsbedarf des Bildungspersonals

VAB-Studie im Auftrag des BIBB 2007/08 (BRATER/WAGNER 2008)

2. Eckdaten zur Gruppe des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung

2.1 Statistische Befunde

Aktuelle Zahlen über die Größe dieser Personengruppe liegen für Deutschland leider nicht vor. Über alle Ausbildungsbereiche hinweg waren im Jahre 2006 zumindest rund 756.000 Personen offiziell als verantwortliche Ausbilder/-innen ihres Betriebes registriert (BIBB 2009, Kap. A5.9.3, S. 187).³ Da die Mehrzahl der ausbildenden Betriebe zu den kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) zählen, ist davon auszugehen, dass nur ein kleiner Teil der Registrierten seiner ausbildenden Tätigkeit hauptamtlich nachgeht. Auch stimmen die gemeldeten Ausbilder/-innen in der Regel weder zahlenmäßig noch personell mit den tatsächlich Ausbildenden überein (BAUSCH 1997, S. 26).

Realistische Anhaltspunkte über die prozentuale Verteilung liefern zwei repräsentative Erwerbstätigenerhebungen, die allerdings schon lange zurückliegen. Im Rahmen einer Befragung von 11.500 Erwerbstätigen zu Qualifikation, Berufsverlauf und aktueller Beschäftigung (BIBB-IAB-Erhebung 1985/86) wurde erstmals danach gefragt, ob die „Ausbildung von Lehrlingen oder Auszubildenden“ zu den Arbeitsaufgaben gehöre. Es zeigte sich, dass dies bei rund jedem sechsten deutschen Erwerbstätigen (17%) der Fall war und dass auf damals rund 770.000 bei den zuständigen Stellen als verantwortlich gemeldete Ausbilder/-innen im Schnitt vier weitere Personen kommen, die zusätzlich an der Ausbildung beteiligt sind (JANSEN 1989).

Verschiedene Ausbildungstypen – hauptamtliche Ausbilder/-innen als Minderheit

In einer deutlich erweiterten Befragung sieben Jahre später (1991/92) ergaben sich für die alten Bundesländer kaum veränderte Zahlenverhältnisse, auch wenn der Anteil der Ausbildungspersonen an allen Erwerbstätigen leicht anstieg und nun auf 4,35 Millionen beziffert wurde. Dabei war mit 6% nur der kleinste Teil als hauptberuflicher Ausbilder tätig. 14% gaben an, selbstständig zu sein und außerdem auszubilden, und die restlichen 80% konnten als nebenberufliche Ausbilder eingestuft werden, die „zeitweilig oder neben ihrer normalen Arbeit“ ausbilden (BAUSCH 1997, S. 23). Den geringen Anteil des hauptberuflichen Personals stützen auch Zahlen, die 2007 im Zuge einer Erhebung des BIBB zur Evaluation der Aussetzung der AEVO unter 2.599 Betrieben gewonnen wurden. Danach haben lediglich 7% aller Betriebe

3 Im Zuge der 2007 erfolgten Umstellung der Berufsbildungsstatistik auf eine Individualdatenerfassung gibt es immer noch Umsetzungsprobleme. So konnten die Daten zum Ausbildungspersonal und zu den Ausbilder-eignungs- und Meisterprüfungen der Berichtsjahre 2007 und 2008 nicht veröffentlicht werden, da sich die statistischen Ämter zunächst auf die Plausibilisierung der Daten zu den Auszubildenden konzentrierten (BIBB 2010, Kap. A5.2.1, S. 116).

Beschäftigte, die „ausschließlich oder überwiegend mit Ausbildungsaufgaben befasst“ sind (SALSS 2007, S. 29).

Signifikante Unterschiede zwischen gewerblich-technischer und kaufmännischer Ausbildung

Interessant ist auch ein Vergleich der Proportionen im Hinblick auf den Ausbildungsbereich. Eine BIBB-Untersuchung zur Situation der Ausbilder von 1976, bei der 467 Betriebe schriftlich befragt und 864 Ausbildungspersonen in den Berufsfeldern Metall (gewerblich) und Wirtschaft und Verwaltung (kaufmännisch) interviewt wurden, zeigte auf, dass sich die Anteile von haupt- und nebenamtlichem Ausbildungspersonal hier jeweils deutlich unterscheiden. Der kaufmännische Bereich ist generell durch einen hohen Einsatz von nebenamtlichen Ausbilder/-innen gekennzeichnet (den Sachbearbeiter/-innen in den Fachabteilungen der Betriebe), sodass damals auf einen hauptamtlichen Ausbilder im Vergleich etwa 5-mal so viel Ausbildungsbeauftragte kamen wie im metallgewerblichen Bereich und etwa 2,5-mal so viel Auszubildende (KUTT u. a. 1980, S. 6).

Die unterschiedliche Ausbildungsorganisation und die zentrale Funktion des Ausbildungspersonals in den Lehrecken und -werkstätten der gewerblich-technischen Ausbildung führen dazu, dass im gewerblich-technischen Bereich grundsätzlich mehr hauptberufliche Ausbilder/-innen anzutreffen sind als im kaufmännischen.⁴ Auch die Funktionsdauer der Ausbildertätigkeit unterscheidet sich. So liegt der Anteil der Ausbildungsleiter und Ausbilder, die langfristig (d. h. mehr als zehn Jahre) in dieser Funktion beschäftigt sind, im gewerblichen Bereich deutlich höher als im kaufmännischen (KUTT 1978, S. 18).

Charakteristische Unterschiede zwischen der metalltechnischen und der kaufmännischen Ausbildung konnten Mitte der 1990er-Jahre durch ein BIBB-Projekt zur Situation der ausbildenden Fachkräfte in Industriebetrieben⁵ erneut belegt sowie im Hinblick auf das Alter der Ausbildungspersonen und die Dauer der Betriebszugehörigkeit noch erweitert werden. So lag in der Ausbildung der Industrie- und Werkzeugmechaniker das typische Alter für ausbildende Fachkräfte um fünf Jahre höher als im kaufmännischen Bereich. Ihre Betriebszugehörigkeit betrug im Mittel 16,9 Jahre und im kaufmännischen Ausbildungsbereich 12,1 Jahre (SCHMIDT-HACKENBERG u. a. 1999, S. 23).

4 So heißt es für das Sample der Studie, in der nur Betriebe mit mindestens 50 Beschäftigten berücksichtigt wurden: „Von den Betrieben, die im gewerblichen Bereich ausbilden, haben 86 % mindestens einen hauptamtlichen Ausbilder; bei den kaufmännischen Ausbildungsbetrieben sind es immerhin noch 55 %. Aber 45 % der kaufmännischen Ausbildungsbetriebe bilden ohne hauptamtlichen Ausbilder aus; hingegen sind es bei den gewerblichen Ausbildungsbetrieben nur 14 %“ (KUTT u. a. 1980, S. 27).

5 In 624 Betrieben wurden 1.430 Fachkräfte zu Qualifikation, Arbeitssituation und beruflichem Selbstverständnis bei der Ausbildung in drei zentralen industriellen Berufen, nämlich Industriekaufmann/-frau, Industriemechaniker/-in und Werkzeugmechaniker/-in, befragt (SCHMIDT-HACKENBERG u. a. 1999).

Dominanz des männlichen Geschlechts

Darüber hinaus spielt auch das Geschlecht eine Rolle. Zumindest die bei den Kammern gemeldeten Ausbilder/-innen sind überwiegend männlich. Der prozentuale Anteil der Frauen lag 2006 im bundesweiten Durchschnitt⁶ nur bei 28,4 %, wobei interessanterweise zwischen den alten und neuen Ländern nach wie vor erhebliche Unterschiede bestehen. Während diese Quote im früheren Bundesgebiet 26 % beträgt, stellen die Frauen in den neuen Ländern fast schon die Hälfte, nämlich 41,2 % (BIBB 2009, Kap. A5.9.3, S. 186).

Beim kaufmännischen Ausbildungspersonal sind analog zur unterschiedlichen Berufsorientierung von Männern und Frauen tendenziell mehr Frauen anzutreffen als im gewerblich-technischen Bereich. Allerdings korrespondiert die Geschlechterverteilung unter den Auszubildenden der jeweiligen Berufe nicht unmittelbar mit jener ihrer Ausbilderinnen und Ausbilder. So ist beispielsweise der weibliche Anteil beim Ausbildungspersonal im kaufmännischen Bereich geringer als unter den Auszubildenden selbst.

2.2 Formale Qualifikation und berufliche Entwicklungswege

Erhebliche Unterschiede in der Ausbilderstruktur von gewerblichen und kaufmännisch-verwaltenden Ausbildungsbereichen offenbarten beide BIBB-Studien auch im Hinblick auf dessen formale Qualifikation. So wiesen Ausbildungspersonen im kaufmännischen Bereich deutlich höhere Schulabschlüsse auf als Ausbildungspersonen im gewerblichen Bereich. Letztere fielen in den 1970er-Jahren vor allem durch den hohen Anteil der Hauptschüler (81 %) auf (KUTT 1978, S. 15). Zwischen Ausbildungsleitern und Ausbildern/Meistern bestand ein Bildungsgefälle, das im gewerblichen Bereich deutlicher ausfiel als im kaufmännischen. Die Positionen lagen im kaufmännischen Bereich enger beieinander, und auch die vertikale Durchlässigkeit war größer. Die großen Unterschiede bei der Funktionsdauer und bei den Aufstiegschancen erklärte Kutt mit der Spezifik kaufmännischer Tätigkeiten, die den Wechsel zu anderen ähnlich gelagerten Funktionen bis hin zu Führungsaufgaben eher ermöglichen als gewerblich-technische Profile:

„Die Berufsperspektiven und Aufstiegschancen des kaufmännischen Ausbilders sind stärker noch an die kaufmännische Tätigkeit und die dortige Berufsbewäh-

6 Diese Berechnung bezieht sich allein auf die in den Ausbildungsbereichen Industrie und Handel, öffentlicher Dienst, Landwirtschaft, freie Berufe und Hauswirtschaft gemeldeten Ausbilder/-innen. Das Handwerk ist davon ausgenommen, da hier bis 2006 nur nach der Zahl der ausbildenden Betriebe gefragt wurde, nicht jedoch nach den jeweils dort verantwortlich ausbildenden Meistern und Meisterinnen. Insofern konnte auch deren Geschlecht bislang nicht erfasst werden.

rung orientiert. Hinsichtlich der nebenamtlichen (u.U. auch hauptberuflichen) kaufmännischen Ausbildungstätigkeit wird unterstellt, dass sie für den Positionsinhaber eher vorübergehenden Charakter hat, mit der Möglichkeit der Profilierung für andere (Führungs-)Positionen. Diese Annahme wird durch die Organisation der kaufmännischen Ausbildung verstärkt, derzufolge in diesem Bereich tendenziell weniger hauptberufliche Ausbilder anzutreffen sind als im gewerblichen Bereich [...] Der Berufsweg des gewerblichen Ausbilders führte in der Regel über eine mehrjährige Facharbeiterpraxis und allgemeine Bewährung im Betrieb zur Übernahme von Ausbilderaufgaben, wobei jeder zweite Ausbilder zusätzliche fachliche Qualifikationen erworben hatte“ (KUTT 1978, S. 16).

Stellenwert der formalen Ausbildereignung

Die pädagogische Qualifikation betreffend, erfüllten nahezu alle der Befragten die formelle Voraussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung, wobei 33 % diese durch Prüfung gemäß AEVO, 20 % als Teil der Meisterprüfung und 41 % durch Zuerkennung erlangt hatten. Diese Daten sind jedoch unter dem Vorbehalt der Positivauswahl zu betrachten. So ergab eine andere Erhebung an vier Industrie- und Handelskammern zum Jahresende 1975 ein weniger positives Bild. Von 631 hauptberuflich beauftragten Ausbildern hatten insgesamt 36,6 % den Nachweis der berufs- und arbeitspädagogischen Eignung (noch) nicht erbracht (KUTT 1978, S. 17).

Die letzte personenbezogene Erhebung zu dieser Frage datiert aus dem Jahre 1991/92 und beruht auf der bereits erwähnten repräsentativen Erwerbstätigenstatistik. Von allen mit Ausbildungsaufgaben betrauten Personen (hauptberufliche Ausbilder/-innen, ausbildende Selbstständige und nebenberufliche Ausbilder/-innen) hatten 14 % eine Prüfung nach AEVO abgelegt. Bei gut einem Drittel war die Berechtigung wie bei Handwerksmeistern oder Rechtsanwälten in der beruflichen Qualifikation bereits enthalten. Fast ein Zehntel hatte die Berechtigung nach langjähriger Tätigkeit als Ausbilder zuerkannt bekommen. Damit konnte gut die Hälfte aller Ausbildungspersonen eine Ausbildungsberechtigung vorweisen (vgl. BAUSCH 1997, S. 24). In der Studie zur Evaluation der Aussetzung der AEVO von 2007 gaben 53 % der Betriebe an, Mitarbeiter/-innen mit einer formalen Qualifikation nach AEVO zu haben (SALSS 2007, S. 27).

Rekrutierung

Im Vergleich zu anderen pädagogischen Berufen fällt die Entscheidung, Ausbilder zu werden, im individuellen Bildungs- und Beschäftigungsverlauf relativ spät (KUTT 1978, S. 19). Trotz unterschiedlicher Prägung des kaufmännischen und gewerblich-technischen Bereichs verlaufen die Rekrutierungswege dabei prinzipiell vergleichbar. Dem Gros der ausbildenden Fachkräfte wurde die Aufgabe entweder angeboten,

oder es wurde ungefragt damit beauftragt. Nur ein geringer Prozentsatz (4% bei den auszubildenden kaufmännischen Fachkräften und 6% bei denen der metalltechnischen Ausbildung) hatte sich aktiv darum beworben (SCHMIDT-HACKENBERG u. a. 1999, S. 26). Betriebliche Kriterien für die Auswahl waren dabei in erster Linie „fachliche Erfahrung“, „Zuverlässigkeit“, „Geschick beim Erklären“ und „Geschick beim Umgang“ mit jungen Leuten. Eher nachrangiger Bedeutung war, ob jemand die Auszubildende vorweisen kann (vgl. ebd., S. 19f.). Diese Befunde werden auch durch eine jüngere Erhebung des BIBB von 2008 unter 1.068 auszubildenden Betrieben zur Gestaltung und Durchführung der betrieblichen Ausbildung gestützt. Über die verschiedenen Betriebsgrößenklassen von Kleinst- bis Großbetrieb hinweg bestand Einigkeit, dass a) die „persönliche Bereitschaft zur Unterweisung von Lehrlingen“ und b) „mehrjährige Berufserfahrung“ die wichtigsten Anforderungen sind, welche die Betriebe an auszubildende Mitarbeiter/-innen stellen. Erst danach spielten formale Kriterien wie eine abgeschlossene AEVO- oder Meisterprüfung oder die Teilnahme an anderen Fortbildungen zur pädagogischen Qualifizierung eine Rolle (EBBINGHAUS 2009, S. 33f.).

Professionalisierung

Im Hinblick auf die Förderung dieser Gruppe durch Aus- und Weiterbildung im pädagogischen Bereich offenbarte die Studie aus den 1970er-Jahren – insbesondere für die größeren Betriebe und ihre jeweilige Organisationsstruktur – ein innerbetriebliches Spannungsfeld. So konnte zwar konstatiert werden, dass sich das betriebliche Ausbildungswesen im Zuge der Organisationsentwicklung vielfach als Stabs- oder Linienstelle „einen relativ eigenständigen Platz im gesamtbetrieblichen Organisationsrahmen“ geschaffen hat (KUTT/TILCH 1978, S. 27). Zugleich ist von der Übertragung der Gesamtverantwortung auf die Ausbildungsleitung nicht auch die volle Beteiligung an der Entscheidung über die Teilnahme an Aus- und Weiterbildung betroffen. Hierbei spielen die Ausbildungsleiter/-innen eine relativ untergeordnete Rolle. In KMU entscheidet über die Teilnahme an Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen ohnehin die Geschäftsführung; aber auch in Großbetrieben wird diese Entscheidung noch auf einer hohen Ebene und vielfach außerhalb des Ausbildungssystems getroffen (ebd., S. 27–28).

Die Ergebnisse der BIBB-Betriebsbefragung von 2008 zeigten, dass Angebote zur fachpädagogischen Weiterqualifizierung des Ausbildungspersonals zwar „durchaus als wünschenswert“ erachtet werden, solchen Schulungen jedoch im Vergleich zu den anderen materiellen, organisatorischen und personellen Rahmengrößen für eine gute Ausbildung „die geringste Priorität zukommt“ (EBBINGHAUS 2009, S. 36). So wurden im Bereich der pädagogischen Voraussetzungen der Ausbilder/-innen und den Möglichkeiten, diese weiterzuentwickeln, die „deutlichsten Diskrepanzen zwischen idealen und faktischen Rahmenbedingungen“ festgestellt (ebd.).

2.3 Konsequenzen für die Fragestellung

Im Diskurs zur Qualifizierung und Professionalisierung des ausbildenden Personals ist man als Beteiligte/r leicht geneigt, von einer Zielgruppe auszugehen, deren Hauptbeschäftigung in der Ausbildung liegt. Die Zahlen zeigen jedoch, dass es sich beim hauptamtlichen Personal innerhalb der Betriebe nur um eine relativ kleine Gruppe handelt (6%), welche seit der letzten repräsentativen Erhebung von 1991/92 inzwischen angesichts der vielfach erfolgten betrieblichen Reorganisations- und Sparmaßnahmen anteilmäßig noch geschrumpft sein dürfte (vgl. RÖBEN 2006). Hauptamtliches Personal, das sich vorrangig für die neuen Berufsbilder interessieren dürfte, findet sich entsprechend vor allem bei den außer- und überbetrieblichen Bildungszentren und weniger in den Betrieben selbst. Und innerhalb der Betriebe ist es überwiegend im gewerblich-technischen Bereich anzutreffen und in erster Linie männlich. Der überwiegende Anteil des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung geht seiner Aufgabe nebenamtlich nach und investiert in der Regel dafür nur einen geringeren Teil seiner Arbeitszeit (vgl. SELKA/TILCH 1981, S. 362).

Von einer berufspädagogischen Mindestqualifizierung im Sinne einer erfolgten Teilnahme an einem Kurs zur Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfung kann vermutlich nur bei weniger als der Hälfte der Ausbildungspersonen ausgegangen werden. Allerdings kann allein von der Akzeptanz der AEVO, wie SELKA und TILCH in Anlehnung an LIPSMEIER wie auch KUTT schon 1981 betonten, auf eine „Pädagogisierung der betrieblichen Berufsausbildung [...] nur sehr vorsichtig geschlossen werden“ (ebd., S. 361). Eine entsprechende Wirkungsforschung zu dieser Frage steht bis heute aus. Für die Teilhabe an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen spielt in jedem Falle – abgesehen von der Motivation der jeweiligen Person – insbesondere die Haltung höherer Vorgesetzter bzw. der Unternehmensleitung selbst eine maßgebliche Rolle, und hier gilt es, Ursachen für die oben erwähnten deutlichen Diskrepanzen zwischen Ideal und Realität zu finden.

Hinsichtlich der Ausbildertypen muss im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung nicht nur nach Betriebsgröße und Zeitanteilen in der Ausbildung differenziert werden, sondern auch nach Einsatz im gewerblich-technischen oder kaufmännischen Bereich. Offenbar wird im gewerblich-technischen Bereich für die Übernahme von Ausbildungstätigkeiten im Schnitt ein höheres Maß an Berufserfahrung vorausgesetzt als im kaufmännischen Bereich. Darauf verweist zumindest das höhere Durchschnittsalter. Auch die Dauer der Betriebszugehörigkeit scheint hier bedeutender zu sein. Der kaufmännische Bereich scheint insgesamt durch eine höhere Fluktuation und Flexibilität gekennzeichnet zu sein. Die Anforderungen an die Fachlichkeit scheinen weniger hoch zu sein, und die Ausbilderfunktion scheint sich auch einfacher in unterschiedliche berufliche Entwicklungswege integrieren zu lassen als

im gewerblich-technischen Bereich. Nicht nur ist der Aufstieg zum hauptamtlichen Ausbilder bzw. Ausbildungsleiter bei Letzterem deutlich schwerer, sondern die Position kann auch eher zu einer beruflichen ‚Sackgasse‘ werden als im kaufmännischen Bereich. Dort ist der Durchstieg zu weiteren Führungspositionen offenbar leichter.

3. Berufliches Selbstverständnis

Die Befragung der großen Zahl der ausbildenden Fachkräfte als „versteckter Mehrheit“ Mitte der 1990er-Jahre im Hinblick auf die pädagogischen Ansprüche an ihre Tätigkeit zeigte ein „pragmatisches“ Aufgabenverständnis, „ohne dass deswegen pädagogische Momente fehlen“ (SCHMIDT-HACKENBERG 1999, S. 56). Ausbildung ist für die meisten ein selbstverständlicher Teil ihrer Arbeit. Als zentrales Motiv zur Übernahme dieser Tätigkeit stellte sich dabei die Weitergabe eigener Erfahrungen heraus. Hohe Zustimmungsraten erzielten auch die Motive, mit jungen Leuten zu arbeiten und ihnen Verantwortung gegenüber zu haben, die Auszubildenden als zukünftige Kollegen zu sehen und selbst fachlich auf dem Laufenden zu bleiben (ebd., S. 64 f.).

Nähere Hinweise bezüglich des beruflichen Selbstverständnisses von Ausbildern und Ausbilderinnen ergab eine Befragung von 102 Mitgliedern des baden-württembergischen Berufsausbilderverbands im Sommer 1989 durch das Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (IBW) an der Universität Stuttgart.⁷ Dabei wurden u. a. drei Statements zu der Frage aufgenommen, ob sich das betriebliche Ausbildungspersonal eher über seine ‚fachliche‘ oder die pädagogische Qualifikation definiert. Die Antworten bezüglich der Zustimmung oder Ablehnung dieser Aussagen bestätigten die Ergebnisse älterer Untersuchungen. So sehen die Ausbilder tendenziell ihre wichtigste Qualifikation im Fachwissen und ordnen die pädagogische Qualifikation dem Fachwissen nach. Das in leitender Position tätige Ausbildungspersonal weist dabei dem pädagogischen Geschick eine signifikant größere Bedeutung zu als die in nachgeordneten Positionen tätigen Ausbilder. Eindeutig abgelehnt wurde das Statement „Der Ausbilder sollte in erster Linie Erzieher sein, erst in zweiter Linie Fachmann“ (SOMMER/NICKOLAUS 1995, S. 175).

Erzieherische Ansprüche

Weitere Statements galten der Frage, ob ein „erzieherischer Anspruch“ gegenüber den Auszubildenden geltend gemacht wird und welche Haltung (distanziert, optimistisch

7 Von 400 angeschriebenen Personen beantworteten 102 ausschließlich männliche Probanden den Fragebogen. Entsprechend der Verbandsstruktur umfasste die Stichprobe zu 60 % Ausbilder, die in metalltechnischen Berufen ausbilden, gefolgt von 26 % im Elektrobereich. Unterrepräsentiert mit nur 5 % waren die Ausbilder aus dem kaufmännischen Bereich (NICKOLAUS 1992, S. 38).

oder repressiv) hier tendenziell vertreten wird.⁸ Es zeigte sich, dass die erzieherischen Möglichkeiten überwiegend positiv eingeschätzt werden und die Verantwortung dafür nicht nur beim Elternhaus, sondern auch von der Ausbildungspraxis gesehen wird.

Jene Ausbilder, welche die Möglichkeiten, in der betrieblichen Ausbildung erzieherisch zu wirken, eher skeptisch einschätzten, vertraten auch die Meinung, dass dem Ausbilder angesichts der vielen Vorgaben in seiner Tätigkeit praktisch kein Spielraum mehr bleibe. Dies wurde von den Autoren der Studie dahin gehend interpretiert, „daß die jeweiligen organisatorisch-institutionellen Ausbildungsbedingungen als wesentliches Hemmnis für erzieherische Bemühungen gesehen werden“ (SOMMER/NICKOLAUS 1995, S. 174).

Dominanz arbeitsorientierter Ausbildungsziele

Neben den erzieherischen Grundorientierungen wurden in der Untersuchung auch die ausbildungsbezogenen Zielorientierungen der Ausbilder erfasst. Es wurde eine Einschätzung bezüglich der Zielerreichung zu folgenden Komplexen erbeten (vgl. ebd., S. 174 f.):

1. Zielsetzungen, die einen ordnungsgemäßen Ablauf der Ausbildung repräsentieren
2. autonomieorientierte Zielsetzungen
3. Ordentlichkeit am Arbeitsplatz als Repräsentanz für die Arbeitstugenden
4. eine interessante Gestaltung der Ausbildung als zentraler Wunsch der Auszubildenden an die Ausbildung
5. die Möglichkeit des Ausbilders, sich um die Auszubildenden als „ganze Person“ zu kümmern.

Als mögliche Ursachen für eine eingeschränkte Umsetzung waren standardisiert drei Kategorien vorgegeben worden. Diese waren

- a) die Person des Auszubildenden,
- b) die organisatorisch-institutionellen Bedingungen sowie
- c) eine nicht gezielte Förderung.

Die Antworten zeigten zum einen eine klare Präferenz für jene Ausbildungsziele, die einen reibungslosen Ablauf der betrieblichen Arbeit begünstigen, während autonomieorientierte Zielsetzungen – wie allgemeine Kritikfähigkeit, die Fähigkeit, sich durchzusetzen, und die Wahrnehmung eigener Rechte – dagegen stark abfielen (NICKOLAUS 1992, S. 160).

8 Ausgeprägte Abhängigkeiten erzieherischer Orientierungen vom Alter der Ausbilder und den betriebsgrößen-spezifischen Ausbildungsbedingungen waren nicht erkennbar (NICKOLAUS 1992, S. 159).

Zum anderen wurde deutlich, dass aus Perspektive der Ausbilder lediglich den Kategorien a) und b) Bedeutung als Ursache für eine eingeschränkte Zielerreichung zukommt, wobei die Person des Auszubildenden eindeutig dominierte (SOMMER/NICKOLAUS 1995, S. 176).

Erlebte Herausforderungen

Ergänzt werden diese Einschätzungen zum pädagogischen Selbstverständnis durch eine BIBB-Erhebung zur Situation von Ausbildern und Ausbilderinnen in Klein- und Mittelbetrieben des Einzelhandels Mitte der 1980er-Jahre. Zwecks empirischer Fundierung eines Weiterbildungsansatzes, der auch die spezifische Situation von Inhabern in ihrer Rolle als Ausbilder/-in berücksichtigte, konnten 423 Antworten einer postalischen Befragung in Betrieben mit schwerpunktmäßig 5 bis 50 Beschäftigten verwertet werden.⁹ Ein zentrales Erkenntnisinteresse der Untersuchung war auf die Erfassung und Analyse von Problemen und Schwierigkeiten gerichtet, die sich in der betrieblichen Ausbildung als strukturelle und personelle Phänomene bemerkbar machen. Auch wenn die Zustimmung oder Ablehnung von insgesamt 16 Statements auf einer vierstufigen Skala diese Herausforderungen nur auf der Oberfläche behandeln und keinerlei Aussagen über Ursache- und Wirkungszusammenhänge erlauben, zeigen die Ergebnisse doch wichtige Tendenzen an.

Die am häufigsten genannte Schwierigkeit war die Beeinträchtigung der Konzentration und Leistungsfähigkeit der Auszubildenden durch außerbetriebliche Interessen; hier wurden die Freizeit, das Elternhaus oder die Partnersuche genannt. Mit der Anerkennung der fachlichen Autorität des Ausbilders gab es dagegen die wenigsten Probleme.

Auch hier wird als „auffallend“ vermerkt, „daß die didaktischen Fragen im engeren Sinn kaum Schwierigkeiten bereiten“. Nur 13 bzw. 18 % der Befragten haben überwiegend methodische oder inhaltliche Schwierigkeiten bei der Wissensvermittlung. Etwas größere Schwierigkeiten gibt es bei der Vermittlung von Fähigkeiten und Einsichten im Verhaltensbereich (z. B. dem Kunden gegenüber) (KUTT/WONNEBERGER 1986, S. 142).

Darüber hinaus machen die Antworten zu den eher betriebsorganisatorisch wie auch außerhalb des betrieblichen und personellen Einflussbereichs gelagerten Statements die allgemein größeren Herausforderungen deutlich, die prinzipiell für die Ausbildung in kleinen und mittleren Betrieben gelten (z. B. geringes Zeitbudget, steigende Kosten, starke Reglementierung durch Vorschriften/Gesetze, Rekrutierungs-

⁹ Insgesamt wurden 1.400 Fragebögen verschickt, der Rücklauf lag bei 507 Betrieben (36 %), davon konnten 423 als Ausbildungsbetriebe identifiziert und der Untersuchung zugrunde gelegt werden (KUTT/WONNEBERGER 1986, S. 139).

schwierigkeiten). Auch spielen Ausbildungsfragen im Bereich der Weiterbildung nur eine vernachlässigte Rolle.

Konsequenzen für die Fragestellung

Für die Kompetenzentwicklung und Professionalisierung im berufspädagogischen Bereich spielt das berufliche Selbstverständnis der Ausbildungspersonen eine primäre Rolle. Je mehr sie sich mit dem lehrenden Anteil identifizieren, desto größer dürfte die Chance sein, dass sie sich für Fort- und Weiterbildungen aufgeschlossen zeigen. Die Zeitanteile in der Ausbildung dürften dafür ein ausschlaggebender Faktor sein. Je höher der Anteil der Ausbildungstätigkeit, desto höher wird auch die Bereitschaft sein, sich mit Ausbildungsfragen generell zu beschäftigen (SELKA/TILCH 1981, S. 362).

Zugleich unterscheiden sich Ausbildungspersonen fundamental von Lehrkräften oder anderen Vollzeitpädagogen, weil ihre primäre berufliche Identität in der Regel nicht auf dem Wunsch gründet, anderen etwas beizubringen, sondern einen bestimmten Beruf auszuüben. Die Motivation, die darin erworbenen Erfahrungen weiterzugeben, entwickelt sich dann erst im Verlaufe der Ausübung und Identifizierung mit diesem Beruf und vermutlich auch dem arbeitgebenden Betrieb. Vor diesem Hintergrund ist der vielfach eingeforderte Wandel zum Lernprozessbegleiter (vgl. BAUER u. a. 2007; BAUER 2007) und zu einem primären Selbstverständnis als Pädagoge nicht leicht zu bewerkstelligen. Diese Entwicklung dürfte nicht zuletzt auch davon erschwert sein, dass der Begriff des Pädagogischen im betrieblichen Kontext eher verpönt ist.

4. Strukturimmanente Hindernisse für die Kompetenzentwicklung

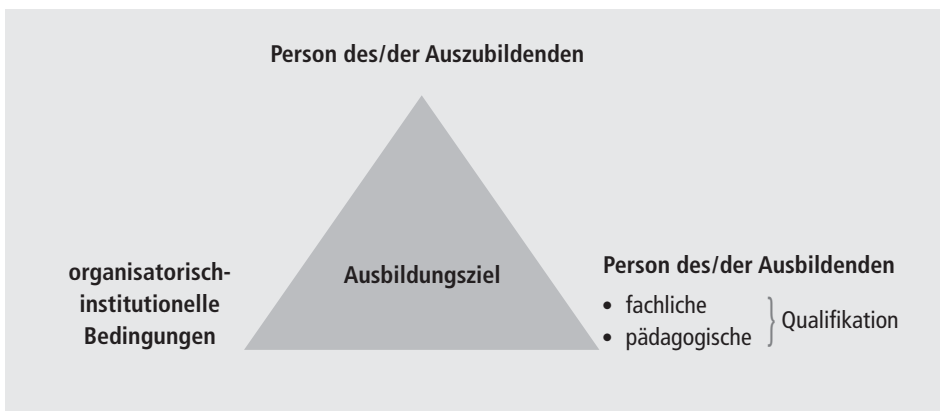
4.1 Subjektive Deutung des Ausbildungserfolgs bzw. -misserfolgs

Wie insbesondere die Studien von Kutt/Wonneberger und Sommer/Nickolaus zeigen, stellt sich für die berufspädagogische Weiterbildung des ausbildenden Personals ein grundlegendes Problem, wenn didaktisch-organisatorische Veränderungen von den Betroffenen selbst kaum als notwendig erachtet werden. Sommer/Nickolaus bringen dieses Dilemma im Hinblick auf Ansprüche einer verbesserten Lernortkooperation mit folgenden Worten auf den Punkt:

„Was soll auf seiten der Ausbilder das dafür erforderliche Veränderungspotential hervorbringen, wenn der größte Teil mit dem Ergebnis seiner Bemühungen ohnehin zufrieden ist und jene, die dies nicht sind, die Ursache für mangelnde Zielerreichung vor allem in der Person des Auszubildenden sehen?“ (SOMMER/NICKOLAUS 1995, S. 176).

Aus den durch die IBW-Studie den Ausbildern zur Auswahl stehenden möglichen Ursachen für eine eingeschränkte Umsetzung der Ausbildungsziele ließe sich ein hypothetisches Erklärungsmodell für den rein auf den betrieblichen Teil bezogenen Ausbildungserfolg aufstellen, das den Einfluss dreier zentraler Komponenten berücksichtigt: Dies wären zum einen die organisatorisch-institutionellen und materiellen Bedingungen der Ausbildung, zum zweiten Eigenschaften des oder der Auszubildenden und zum dritten Eigenschaften des Ausbilders bzw. der Ausbilderin bzw. dessen fachliche und pädagogische Qualifikation (siehe Abbildung).

Abbildung 1: **Erklärungsmodell für betrieblichen Ausbildungserfolg/-misserfolg**
(eigene Darstellung in Anlehnung an SOMMER/NICKOLAUS 1995)



Die subjektive Deutung dieses Modells durch die betroffenen Ausbildungspersonen sähe nach den vorliegenden Untersuchungen dabei vorrangig so aus, dass zwar der Ausbildungserfolg auch der eigenen Person zugeschrieben wird, der Misserfolg jedoch allein den anderen Komponenten, nämlich den Rahmenbedingungen und der Person des Auszubildenden selbst angelastet wird.

Diese Sichtweise wird durch weitere Daten aus der IBW-Erhebung gestützt, die sich um die von den Auszubildenden erwünschten Eigenschaften sowie auftretende Konfliktsituationen drehen. So zeigt die Auswertung, dass Letztere aus Sicht der Ausbilder am häufigsten von einem „Fehlverhalten“ der Auszubildenden ausgehen, „wobei der mangelnden Lernbereitschaft der Auszubildenden und einer als unbefriedigend empfundenen Ausprägung von Arbeitstugenden und Anpassungsfähigkeit bzw. -bereitschaft die größte Bedeutung zugeschrieben wird“. Die betrieblichen Bedingungen der Ausbildung einschließlich der arbeitsorganisatorischen Gestaltung werden von etwa 30 % der Befragten in irgendeiner Form als Konfliktursache angeführt. Interessant ist auch, dass „im Vergleich zu jenen Konflikthanlässen, die direkt

auf den Verhaltensbereich der Auszubildenden bezogen sind, [...] Angaben, die als Hinweis für die Wahrnehmung von Rollenkonflikten gedeutet werden können, eine relativ geringe Rolle [spielen]“ (NICKOLAUS 1992, S. 162 f.). Auch hier wird das eigene Verhalten offenbar kaum kritisch hinterfragt, bzw. die Gründe für Schwierigkeiten werden allein extern attribuiert.

Andererseits stellt sich die Frage, ob dieses Verhalten tatsächlich so spezifisch für betriebliche Ausbilder/-innen ist und ob nicht auch andere Personengruppen, einschließlich hauptberuflicher Lehrkräfte an Schulen, üblicherweise so reagieren. Die hier gemachten Beobachtungen bestätigen zumindest die theoretischen Annahmen der Sozialpsychologie, wonach zum Schutze und zur Bekräftigung des Selbst Misserfolge external und Erfolge internal attribuiert werden. In diesem Zusammenhang spricht man auch von selbstwertdienlicher Attribution (vgl. u. a. KELLEY 1973). Für das Hinterfragen der eigenen Vorgehensweise im Umgang mit jungen Menschen braucht es sicherlich ein tieferes pädagogisches Verständnis, das auch bei anderen Berufsgruppen im Bildungsbereich nicht automatisch vorausgesetzt werden kann.

4.2 Konfliktstruktur der betrieblichen Ausbilderposition

Eine bessere Erklärung für die Spezifik des beruflichen Selbstkonzepts von Ausbildungspersonen liegt wohl in der betrieblichen Ausbilderposition selbst begründet, in der aufgrund ihrer Platzierung im Fokus verschiedener, oft gegensätzlicher Interessen per se eine Konfliktstruktur angelegt ist. Zumindest für das Ausbildungspersonal im Metallbereich wurde dieser Zusammenhang in einem großen Kooperationsprojekt zwischen der Universität Dortmund, dem Soziologischen Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) und der IG Metall zu „Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewußtsein“ in den Jahren 1982–85 deutlich herausgearbeitet.

Auf der einen Seite stehen die betrieblichen Handlungsimperative, und es ist Auftrag des Ausbilders, im Sinne des Unternehmenszwecks neue Mitarbeiter/-innen heranzubilden, die den Ansprüchen, die die Arbeitsprozesse zukünftig an sie stellen werden, sowohl hinsichtlich ihrer fachlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse als auch ihrer persönlichen und sozialen Kompetenzen entsprechen. Auf der anderen Seite stehen die ihm anvertrauten jugendlichen Auszubildenden mit ihren individuellen Qualifizierungs- und Entwicklungsbedarfen, denen es aus pädagogisch-emanzipatorischen Gründen gilt, gerecht zu werden.

Aus berufspädagogischer Perspektive sprechen PÄTZOLD, DREES und LIETZ (1986, S. 136) im Hinblick auf die Stellung des Ausbilders daher von „institutioneller Schwäche“. Sein Dilemma besteht darin, dass er als abhängig Beschäftigter selbst „Untergebener“ gegenüber der Unternehmensleitung ist, gleichzeitig aber auch Vorgesetzter der Auszubildenden. Diese „asymmetrische Kompetenzverteilung“ (ebd.)

führe zu einer spezifischen „Zweck-Mittel-Relation“, in der das Auffangen von persönlichen Problemen und psychischen Krisen bei den Auszubildenden auch unmittelbar dem Ausbilder selbst nützt, weil die Qualität seiner Arbeit am Ende an den Leistungen seiner Auszubildenden gemessen wird. Der Ausbildungsbereich ist somit nicht mehr als ein „Subsystem“ des Betriebes und bringt funktionsnotwendige Erziehungsziele mit sich, die, so die Analyse der Autoren, einer kritischen Auseinandersetzung mit den Betriebszwecken im Wege stehen:

„Die an den betrieblichen Zwecksetzungen orientierten beruflichen Sozialisationsziele hauptberuflicher Ausbilder sind hauptsächlich von den Ansprüchen des Betriebes und von der Erfahrung geprägt, die eigene berufliche Position, die als erhöhte Karrierestufe innerhalb der betrieblichen Statushierarchie bewertet wird, nur durch die Akzeptation der institutionell vorgegebenen beruflichen Handlungsstrukturen erreicht zu haben. Dabei hat sich eine Fähigkeit als fundamental wichtig erwiesen: das Arrangement mit den gesellschaftlichen bzw. betrieblichen Bedingungen, das deshalb zur Hauptleitlinie in der Alltagspraxis wird“ (PÄTZOLD/DREES/LIETZ 1986, S. 137).

Im Anschluss an Arbeiten von HOLZAPFEL (1975) und ARNOLD (1983) kommen die Autoren zu dem Schluss, dass die bei den Ausbildern und Ausbilderinnen beobachteten „instrumentellen pädagogischen Handlungsorientierungen“ eine Verabsolutierung der betrieblichen Arbeitsbedingungen und -zwecke mit sich bringen und somit einer Aufgeschlossenheit für Weiterbildungsmaßnahmen speziell im pädagogischen Bereich (und damit einer Hinwendung zu den Ausbildungsinteressen der Jugendlichen) tendenziell zuwiderlaufen (PÄTZOLD/DREES 1989, S. 2 und 144 ff.).¹⁰

10 Die Autoren ziehen daraus die Konsequenz, dass an den Bewusstseinsstrukturen der Ausbilder angesetzt werden müsse, um den nötigen „Paradigmenwechsel in der Sicht von der Funktion und den Zielen beruflicher Ausbildung sowie der Ausbildertätigkeit“ zu erzielen. Zur Veranschaulichung der aus heutiger Sicht in ihrem hohen normativen und gesellschaftspolitischen Anspruch etwas fremd anmutenden Argumentation sei daraus einmal ausführlicher zitiert: „Für die Konzipierung von Weiterbildungsveranstaltungen für betriebliche Ausbilder ergeben sich damit weitreichende Konsequenzen. Deutlich wird, daß die Ausbilder auf eine kontinuierliche fachliche Weiterbildung existentiell angewiesen sind, da diese sie befähigt, innerhalb der gegebenen Ausbildungsbedingungen in den Betrieben die an sie herangetragenen Aufgaben zu erfüllen. Gleichzeitig muß es Anliegen der Weiterbildung sein, langfristig die Befangenheit der Ausbilder in der immanenten Logik ihrer Arbeitsbedingungen zu lockern, die fremdgesetzten Bewertungsgrundlagen für ihre Ausbildertätigkeit zu problematisieren und den dann hervortretenden Vorstellungen, wie eine qualifizierende Ausbildung im Sinne der Jugendlichen und ihrer selbst zu gestalten wäre, als konkrete Forderungen neuen Rang zu verschaffen. Sie muß die Ausbilder zur Formulierung ihrer Interessen auch über die konkreten Arbeitssituationen hinaus ermutigen und es ihnen ermöglichen, ihre Arbeitsbedingungen auf die Tauglichkeit im Sinne qualifizierender Ausbildung zu überprüfen. Sie muß die Systembedingtheit von Deutungsmustern und Handlungsorientierungen vor Augen führen und den scheinbaren Verlust von Identität, der mit der Problematisierung des Alltagshandelns verbunden ist, als Schritt zu einer Kompetenzerweiterung erfahrbar machen“ (PÄTZOLD/DREES 1989, S. 142 f.).

Die parallele Teilstudie des SOFI hingegen war arbeitssoziologisch ausgerichtet und fragte in 20 Unternehmen der Metallindustrie vor allem nach dem Institutionalierungsgrad der Ausbildertätigkeit in den Lehrwerkstätten und dem Bewusstseinsstand hauptberuflicher Ausbilder im Professionalisierungsprozess ihrer Funktion. Angesichts ihres Aufstiegs aus der Gruppe der Arbeiter und trotz erkennbarer Professionalisierungstendenzen offenbarte die Analyse eine „weitverbreitete Statusunsicherheit und -ambivalenz als den neuralgischen Punkt dieses Bewußtseins“: „Mangelnde betriebliche und gesellschaftliche Anerkennung ihrer Arbeit, mangelnder Einbezug in die ausbildungsrelevanten betrieblichen Entscheidungen [...] und mangelnde berufliche Vorbereitung“ werden als entscheidende Ursachen benannt (SCHLÖSSER/DREWES/OSTHUES 1989, S. 182). Zugleich wurde das berufliche Selbstverständnis der Befragten auf die Formel „vom Ausbildungsmeister zum Betriebslehrer“ gebracht und ein deutliches Interesse an einer Gleichstellung mit dem Lehrerberuf konstatiert. Dieses manifestierte sich u. a. in Forderungen an die IG Metall, sich für ihre Berufsinteressen stärker einzusetzen, aber auch in einer Wahrnehmung der Betriebsräte als vorrangiger Fürsprecher der Auszubildenden und damit als potenzieller Gegner.

Zwar führt diese berufs- und arbeitssoziologische Studie im Hinblick auf Fragen der Ausbildungsqualität und geeignete Ansätze zur Kompetenzentwicklung des Ausbildungspersonals wenig weiter, da, wie zu Recht kritisiert wurde, „die Konsequenzen der unterschiedlichen Ausbildertypen auf die Beziehung Ausbilder – Auszubildende und den Ausbildungserfolg [...] nicht diskutiert [werden]“ (PASSE-TIETJEN/TILCH 1990, S. 267). Ihr Verdienst ist es jedoch, die schwierige Position des Ausbilders im Metallbereich auch betriebspolitisch herausgearbeitet zu haben, sowie die ambivalente Haltung im Hinblick auf die Rolle der gewerkschaftlichen Vertretung zu thematisieren.

5. Fazit

Bei der Annäherung an die Gruppe des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung ergibt sich die Schwierigkeit, dass es sich nicht nur strukturell vom Arbeitsplatz, sondern auch personell und von den Qualifikationen her um eine äußerst heterogene und breite Gruppe von Beschäftigten handelt. Die Ausbildungstätigkeiten sind nicht wie in der Berufsschule mit einem Berufsstand verbunden, sondern es handelt sich um eine Funktion. Diese wird von betrieblichen Fachkräften mehrheitlich neben ihrer regulären Tätigkeit übernommen. Nur ein vergleichsweise kleiner Prozentsatz ist hauptberuflich mit Ausbildungsfragen befasst.

Grundsätzlich lassen sich drei Ausbildertypen unterscheiden – hauptberufliche Ausbilder/-innen, ausbildende Selbstständige (Inhaber) und nebenberufliche Aus-

bilder/-innen –, deren Arbeitssituation sich je nach Betriebsgröße und kaufmännischem oder gewerblich-technischem Ausbildungstyp deutlich unterscheidet. Innerhalb großer Unternehmen lassen sich drei Gruppen von Beteiligten unterscheiden. Dies sind die Führungskräfte und Ausbildungsleiter/-innen auf der Managementebene, die hauptberuflichen Ausbilder/-innen auf der Planungs- und Umsetzungsebene und schließlich die ausbildenden Fachkräfte auf der Umsetzungsebene.

Unterschiedlichste allgemein- und berufsbildende Ausbildungsgänge führen zur Ausbildertätigkeit, und nur die wenigsten Beschäftigten scheinen sich von sich aus darum zu bewerben. Für die meisten Ausbildungspersonen ist die Betreuung Auszubildender anschließend jedoch eine langjährige, regelmäßige Aufgabe, der sie gerne nachgehen. Sie übernehmen diese Aufgabe aus Verantwortung gegenüber der jungen Generation und aus Interesse an ihrem Beruf. Sie sind fachlich qualifiziert und haben sich häufig weitergebildet. Im Hinblick auf ihre Förderung seitens der Betriebe werden die Entscheidungen offenbar auf einer sehr hohen Ebene gefällt.

Ausbilder/-innen scheinen die pädagogischen Anforderungen ihrer Tätigkeit kaum als Problem zu empfinden und ihr eigenes Tun selten kritisch zu reflektieren, sodass sie einer berufs- und arbeitspädagogischen Weiterbildung im Anschluss an den Nachweis der Ausbildereignung entsprechend geringe Bedeutung beimessen. Insbesondere die ausbildenden Fachkräfte greifen bei der Ausbildung vor allem auf die eigene Erfahrung bzw. bis auf die Primärerfahrung der eigenen Ausbildung zurück und stellen die betrieblichen Zusammenhänge und den Status quo prinzipiell eher nicht infrage.

So verkürzt ließe sich das Datenmaterial aus der bisherigen empirischen Forschung zum betrieblichen Ausbildungspersonal auf den Punkt bringen. Allerdings beruht dieses im Wesentlichen auf zeitlich lange zurückliegenden Studien, bei denen Fragebogenerhebungen mit vorgegebenen Statements dominieren. Damit berühren die Daten nur die Oberflächenstruktur der Thematik. Eine Ausnahme stellt das qualitativ angelegte Kooperationsprojekt des SOFI, der Universität Dortmund und der IG Metall dar; dieses hat jedoch den Nachteil, dass es allein auf den Metallbereich fokussiert. Insgesamt ist hier und in Großbetrieben der Industrie ein Übergewicht der Empirie zu verzeichnen, während andere Branchen ganz ausgeblendet bleiben.¹¹

Seit Mitte der 1990er-Jahre sind keine nennenswerten empirischen Untersuchungen zur Situation des ausbildenden Personals mehr erfolgt, und der Forschungsbedarf auf vielen Ebenen dürfte deutlich geworden sein. Einen ersten, wich-

11 Der Vollständigkeit halber sei zumindest erwähnt, dass an der Technischen Universität Berlin 1984 ein Forschungsprojekt zur Berufssituation von Ausbildern in öffentlichen Betrieben der Stadt durchgeführt wurde. Da sich das aktuelle BIBB-Projekt jedoch allein mit Ausbildungspersonal in Betrieben der Privatwirtschaft befasst, wurden dessen Befunde hier nicht berücksichtigt (vgl. PASSE-TIETJEN 1986).

tigen Schritt zur Sondierung der Breite des Feldes leistet eine explorative Studie zum Qualifikationsbedarf des betrieblichen Aus- und Weiterbildungspersonals, welche 2007 im Zuge der Entwicklung der neuen Berufsangebote im Auftrag des BIBB durchgeführt wurde (BRATER/WAGNER 2008; VAB 2008; WAGNER in diesem Band) und die veränderten Anforderungen anschaulich schildert. Die hier entwickelte Clusterbildung von Unternehmen, hinsichtlich sich wesentlich unterscheidender Ausbildungs- und Personalstrukturen, bot eine gute Grundlage für die Entwicklung des Fallstudienansatzes im nun laufenden aktuellen BIBB-Projekt.

Die Zusammenschau der bisherigen Forschung zeigt, dass es für ein umfassendes Verständnis der Handlungsbedingungen des betrieblichen Ausbildungspersonals nicht reicht, auf einer personenbezogenen Ebene die Anforderungen an die unterschiedlichen Profile innerhalb dieser Gruppe zu reflektieren, sondern dass der organisationale Kontext als Ganzes in den Blick genommen werden muss. Von ihm hängen die Funktion Ausbildung im Betrieb und damit auch die Stellung des ausbildenden Personals und dessen prinzipielle Fördermöglichkeiten unmittelbar ab.

Das Projekt verfolgt das Ziel, die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung im Hinblick auf seine Gestaltungsräume für die Wahrnehmung seiner Funktion sowie seine beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Betriebstypen zu analysieren. Die übergeordnete Forschungsfrage lautet: „Welches sind zentrale Einflussfaktoren für die Kompetenzentwicklung und Förderung des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung?“

Die betriebliche Bildungslandschaft hat sich seit den Haupterhebungen der 1980er-Jahre erheblich gewandelt. Es gilt, die aus der Sekundäranalyse gewonnenen Annahmen auf ihre aktuelle Relevanz hin zu überprüfen sowie die Situation des ausbildenden Personals in Bezug zu den jeweils existierenden Konzepten der Personal- wie Organisationsentwicklung in den Betrieben zu setzen (vgl. exemplarisch RÖBEN 2006). Betriebliches Lernen hat darin inzwischen einen viel höheren Stellenwert erlangt, bis hin zu jüngsten Ansätzen, in die ganze Kompetenzmanagementsysteme integriert werden (MASCHWITZ 2009). In diesem Gefüge dürfte insbesondere die Unternehmens- und Lernkultur die Gestaltungsräume für pädagogische Arbeit entscheidend beeinflussen (SLOANE 2009, S. 8).

Die das Projekt leitenden Arbeitsthesen lassen sich folgendermaßen formulieren:

1. Die Arbeits- und Entwicklungsbedingungen des Ausbildungspersonals unterscheiden sich je nach Größe des Unternehmens (Konzern, Mittelständler, Kleinunternehmen), nach dem Tätigkeitsbereich (kaufmännisch-verwaltend oder gewerblich-technisch) und nach der Kammerzuordnung (HWK oder IHK).
2. Die Handlungsspielräume erhöhen sich, je höher die berufliche Qualifikation ist.
3. Die Handlungsspielräume des Ausbildungspersonals variieren je nach Unternehmenskultur und stehen in engem Zusammenhang mit der Anerkennung ihrer

Tätigkeit als wertschöpfender Dienstleistung (Relevanz der Ausbildung für die eigene Nachwuchssicherung).¹²

4. Zum ausbildenden Personal gehören überwiegend Mitarbeiter/-innen, die sich stark mit ihrem Unternehmen identifizieren und eine hohe Firmenloyalität zeigen. Im Hinblick auf ihren eigenen beruflichen Werdegang entwickeln sie in der Regel nur innerbetriebliche Perspektiven. Dabei hat das hauptamtliche Ausbildungspersonal im kaufmännisch-verwaltenden Bereich bessere Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten als im gewerblich-technischen Bereich.
5. Die vorrangige Orientierung des betrieblichen Ausbilderhandelns an unternehmerischen Zwecken ist ein Hindernis für die Entwicklung weiter reichender berufspädagogischer Handlungsziele und damit auch für die Professionalisierung des ausbildenden Personals. Dies gilt besonders für Ausbilder/-innen in gewerblich-technischen Berufen mit langer Ausbildungstradition und für ausbildende Fachkräfte, die ihre Funktion nebenamtlich wahrnehmen.

Auf die Ausbilder/-innen und ausbildenden Fachkräfte bezogen gilt es, ihre Selbstwahrnehmungen ernster zu nehmen und zu deren Einordnung auch andere als vorrangig pädagogische Bezugssysteme heranzuziehen. Immerhin handeln Ausbilder/-innen vor dem Hintergrund von konkreten Berufen und Betrieben und identifizieren sich vermutlich eher über diese Zugehörigkeiten als über die Teilhabe an einer mehr oder weniger abstrakt bleibenden Gruppe des „betrieblichen Bildungspersonals“. Wenig berücksichtigt von der Forschung wurde in diesem Zusammenhang bislang auch ihr Beitrag zur beruflichen und betrieblichen Sozialisation der Auszubildenden.

Um die bisherigen Ergebnisse und Annahmen bezüglich relevanter Bedingungen und Einflussfaktoren für die Kompetenzentwicklung des ausbildenden Personals überprüfen und weiter verfeinern zu können, werden im Projekt ausführliche qualitative Fallstudien in sieben Unternehmen durchgeführt, die sich nach Alter, Größe und Branchenzugehörigkeit stark voneinander unterscheiden. Dabei werden leitfadengestützte Interviews mit Vertretern des Personalwesens, des Betriebsrats, verschiedenen Angehörigen des ausbildenden Personals und den Auszubildenden geführt. Die Ergebnisse sollen anschließend durch kleinere Fallstudien in bis zu 14 weiteren Unternehmen auf ihre Reichweite geprüft werden.

Nach Analyse der Zusammenhänge auf der Mikroebene und Entwicklung eines theoretischen Strukturmodells ist mittelfristig geplant, dessen zentrale Annahmen über eine Panelerhebung auch statistisch zu überprüfen.

12 Siehe hierzu auch die jüngsten Ergebnisse mithilfe multivariater Analyseverfahren auf Basis der BIBB-Betriebsbefragung von 2008 (EBBINGHAUS/ULMER 2010, S. 40).

Literatur

- ARNOLD, Rolf: Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Explorative Studie zur Ermittlung weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals. Frankfurt am Main, Bern, New York: Peter Lang 1983
- BAHL, Anke; BLÖTZ, Ulrich; ULMER, Philipp: Von der Ausbildereignungsverordnung bis zum Berufspädagogen. Zur Qualifikation und Förderung des Ausbildungspersonals seit 1972. In: 40 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung: 40 Jahre Forschen – Beraten – Zukunft gestalten. Bonn, BIBB 2010, S. 139–148
- BAHL, Anke; DIETRICH, Andreas: Die vielzitierte ‚neue Rolle‘ des Ausbildungspersonals – Diskussionslinien, Befunde und Desiderate. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2008), bwp@Spezial 4 – HT2008, S. 16 – URL: http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/bahl_dietrich_ws25-ht2008_spezial4.pdf (Stand: 17.12.2010)
- BAUER, Hans G. u. a.: Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung: Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch. Bielefeld 2007
- BAUER, Hans G.: Maßstäbe und Zielbilder der Lernprozessbegleitung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 36 (2007) 6, S. 24–27
- BAUSCH, Thomas: Die Ausbilder im dualen System der Berufsbildung. Eine Strukturanalyse des betrieblichen Ausbildungspersonals. Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1991/92. Bielefeld 1997
- BLÖTZ, Ulrich: Betriebliche Bildungsleistungen als Zukunftsbranche. In: BAH, Anke; GROLLMAN, Philipp (Hrsg.): Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa – Was kann Deutschland lernen? Bielefeld 2011, S. 107–121
- BRATER, Michael; WAGNER, Jost: Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals. Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (2008) 6, S. 5–9
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2009
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2010
- EBBINGHAUS, Margit: Ideal und Realität betrieblicher Ausbildungsqualität. Sichtweisen ausbildender Betriebe. Bonn: BIBB 2009 (Wissenschaftliche Diskussionspapiere 109) – URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/2276> (Stand: 17.12.2010)
- EBBINGHAUS, Margit; ULMER, Philipp: Betriebliches Ausbildungspersonal – Welche Rolle spielt seine pädagogische Qualifizierung? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 39 (2010) 6, S. 38–42
- FALK, Rüdiger; ZEDLER, Reinhard: Neue Qualifizierungsmöglichkeiten für das berufliche Bildungspersonal – eine erste Würdigung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 39 (2010) 4, S. 47–48

- HOLZAPFEL, Günther: Professionalisierung und Weiterbildung bei Lehrern und Ausbildern. Eine explorative Studie über Lehrer- und Ausbilderweiterbildung in Baden-Württemberg. Weinheim, Basel: Beltz 1975 (Schriftenreihe der Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung, Heidelberg, Bd. 18)
- JÄGER, Christiane: Neue AEO und gestufte Fortbildungsmöglichkeiten bedarfsorientiert umsetzen. Interview mit Axel-Michael Unger, Vorsitzender des Bundesverbands Deutscher Berufsausbilder. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 39 (2010) 4, S. 49–50
- JANSEN, Rolf: Grundinformationen zum Ausbildungspersonal. Ergebnisse einer repräsentativen Erwerbstätigenbefragung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 18 (1989) 4, S. 11–16
- KELLEY, Harold H.: The processes of causal attribution. In: American Psychologist 28 (1973), S. 107–128
- KUTT, Konrad: Beruflicher Werdegang von Ausbildern und Ausbildungsleitern – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 7 (1978) 5, S. 15–20
- KUTT, Konrad: Was wissen wir über Ausbilder oder was glauben wir zu wissen? Plädoyer für eine Bilanzierung des Wissensstandes im Forschungsfeld „Ausbildungspersonal“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 84 (1988) 6, S. 525–532
- KUTT, Konrad; TILCH, Herbert: Weiterbildung der Ausbilder – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 7 (1978) 4, S. 25–29
- KUTT, Konrad; TILCH, Herbert; McDONALD-SCHLICHTING, Uta; HANISCH, Christel: Ausbilder im Betrieb. Empirische Befunde zur Situation und Qualifikation des Ausbildungspersonals. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung 1980
- KUTT, Konrad; WONNEBERGER, Bernd: Zur Situation von Ausbildern in Klein- und Mittelbetrieben des Einzelhandels. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 15 (1986) 5, S. 138–143
- MASCHWITZ, Annika: Kompetenzmanagement und seine Bedeutung für die betriebliche Weiterbildung und das betriebliche Lernen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2009) 17, S. 18 – URL: http://www.bwpat.de/content/uploads/media/maschwitz_bwpat17.pdf (Stand: 17.12.2010)
- NICKOLAUS, Reinhold: Selbstverständnis und Tätigkeitsfeld von Ausbildern. Ergebnisse des IBW-Projektes „Lehrende in der Berufsbildung (LiB)“. Esslingen: DEUGRO 1992. (Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik 16)
- PÄTZOLD, Günter; DREES, Gerhard; LIETZ, Margret: Haupt- und nebenberufliche Ausbildertätigkeit im Metallbereich. Aus den Ergebnissen des Forschungsprojekts „Ausbilder“. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 15 (1986) 5, S. 134–138
- PÄTZOLD, Günter; DREES, Gerhard: Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit. Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewußtsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich. Köln, Wien: Böhlau 1989 (Sozialwissenschaftliches Forum 24)

- PASSE-TIETJEN, Helmut: Berufsfeld und Qualifizierung von Ausbildern öffentlicher Betriebe Berlins. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 15 (1986) 5, S. 143–146
- PASSE-TIETJEN, Helmut; TILCH, Herbert: Neuere Untersuchungen zur Ausbilersituation im Lichte einer Konzeption der Aus- und Weiterbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 86 (1990) 3, S. 263–272
- RÖBEN, Peter: Ausbilder im lernenden Unternehmen – Ergebnisse aus einem internationalen Forschungsprojekt. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2006) 9, S. 21 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe9/roeben_bwpat9.pdf (Stand: 17.12.2010)
- SALSS: Studie zur Aussetzung der AEVO. Betriebserhebung. Endbericht. Vorgelegt dem Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn: August 2007. Unveröffentlichtes Manuskript
- SCHLÖSSER, Manfred; DREWES, Claus; OSTHUES, Ernst-Wilhelm: Vom Lehrgesellen zum Betriebspädagogen. Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung betrieblicher Ausbildertätigkeit. Frankfurt/Main, New York: Campus 1989
- SCHMIDT-HACKENBERG, Brigitte; NEUBERT, Renate; NEUMANN, Karl-Heinz; STEINBORN, Hans-Christian: Ausbildende Fachkräfte – die unbekanntesten Mitarbeiter. Bielefeld 1999
- SELKA, Reinhard; TILCH, Herbert: Nebenamtliche Ausbilder – Unterschiede, Arbeitsfelder und Weiterbildung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 12 '81 (1981), S. 361–368
- SLOANE, Peter F. E.: Pädagogische Arbeit in sich verändernden Lebenswelten – Über die Anforderungen an die betriebliche Bildung in einer postmodernen Industriegesellschaft. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2009), H. Profil 2, S. 17 – URL: http://www.bwpat.de/profil2/sloane_profil2.pdf (Stand: 17.12.2010)
- SOMMER, Karl-Heinz; NICKOLAUS, Reinhold: Selbstverständnis und Tätigkeitsfeld von Berufsausbildern. In: PÄTZOLD, Günter; WALDEN, Günter (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bielefeld 1995, S. 167–180
- VEREIN FÜR AUSBILDUNGSFORSCHUNG UND BERUFSENTWICKLUNG: Qualifikationsbedarf des Bildungspersonals. Zusammenfassung der Ergebnisse einer explorativen Studie. München: Juli 2008 (unveröffentlichtes Manuskript; Online unter <http://www.vab-ev.de/sites/default/files/userfiles/1file/2008-09-15%20Qualifizierung%20des%20Bildungspersonals%20-%20Kurzfassung.pdf> (Stand: 17.12.2010))

Jost Wagner

Herausforderungen und Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals – Ergebnisse einer explorativen Studie

In diesem Beitrag werden Ergebnisse einer explorativen Studie zum Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals vorgestellt. Dabei werden zunächst Typen von Aus- und Weiterbildungsstrukturen in Dienstleistungs-, Industrie- und Kleinbetrieben beschrieben und das jeweilige Zusammenspiel der verschiedenen Personengruppen beleuchtet. Darauf aufbauend werden generelle Tendenzen in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung dargestellt und schließlich gefragt, welche Konsequenzen sich aus den vorgenannten Punkten für den Aufgabenzuschnitt und den Qualifikationsbedarf von auszubildenden Fachkräften, hauptberuflichen Aus- und Weiterbildnern/Aus- und Weiterbildnerinnen sowie Personalentwicklern und Personalentwicklerinnen ergeben.

1. Einleitung

Seit dem 1. September 2009 ist die berufspädagogische Qualifizierung in der beruflichen Bildung deutschlandweit neu geregelt. Neben der Wiedereinsetzung der AEVO wurden mit der bzw. dem geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogin/-pädagogen und der bzw. dem geprüften Berufspädagogin/-pädagogen zwei weitere aufeinander aufbauende Abschlüsse eingeführt. Im Kontext dieser Entwicklung hat die Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung München¹ (GAB München) im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) eine explorative Studie zum Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals, d. h. von haupt- und nebenamtlichen Aus- und Weiterbildnern und Aus- und Weiterbildnerinnen in Betrieben, sowie des Personals in über- und außerbetrieblichen Aus- und Weiterbildungseinrichtungen durchgeführt. Dabei ging es insbesondere um die Frage struktureller Veränderungen und Differenzierungen des Bildungspersonals und veränderter Anforderungen an die jeweiligen Gruppen. Im Rahmen dieses Beitrages sollen wesentliche Ergebnisse dieser Studie vorgestellt werden.²

1 Unter dem Namen des ihr angeschlossenen gemeinnützigen Vereins für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (VAB).

2 An dieser Studie haben neben dem Autor Hans G. BAUER, Michael BRATER, Ute BÜCHELE, Claudia MUNZ und Peter RUDOLF mitgearbeitet. Eine Übersicht über die Ergebnisse findet sich auch in BRATER u. a. 2008 und BRATER/WAGNER 2008.

Die Frage des Status und Qualifikationsstands des betrieblichen Bildungspersonals ist seit Jahren Teil der Berufsbildungsforschung. Allerdings sind bezüglich des betrieblichen Ausbildungspersonals die Ergebnisse der entsprechenden Studien ab den 1970er-Jahren erst in jüngster Zeit systematisch zusammengetragen worden.³ Das dort entwickelte Bild zeigt deutliche Unterschiede zwischen der gewerblich-technischen und der kaufmännischen Ausbildung, was die Anzahl des hauptberuflichen Ausbildungspersonals angeht (KUTT/TILCH 1978), auch wenn in allen Bereichen die nebenberuflichen Ausbilder/-innen zahlenmäßig überwiegen (BAUSCH 1997). Die individuellen Wege zur Ausbilderfunktion/Ausbilderinnenfunktion folgen keinem klaren Schema, sondern sind heterogen, meistens jedoch erfolgen sie eher später im Beschäftigungsverlauf (KUTT 1978). Was die Qualifikationen angeht, so stehen im Zentrum der Selbstbildes des Ausbildungspersonals fachliche Qualifikationen (SOMMER/NICKOLAUS 1995), pädagogische Qualifikationen erscheinen hingegen eher nachgeordnet. Auffällig ist, dass die jüngsten Studien in diesem Zusammenhang aus den letzten Jahren des vergangenen Jahrzehnts stammen, Studien diesseits der Jahrhundertwende scheint es nicht zu geben.

Auch im Hinblick auf den Qualifikationsbedarf des Weiterbildungspersonals gibt es eher vereinzelte Befunde. Die Datenlage ist auch hier äußerst disparat, erst in den letzten Jahren wurde überhaupt begonnen, Statistiken bezüglich des Weiterbildungspersonals allgemein aus verschiedenen Bereichen systematisch zusammenzuführen.⁴ Wurde in den 90er-Jahren vor allem eine Veränderung des Qualifikationsbedarfs durch die voranschreitende technologische Entwicklung, die zunehmende Bedeutung von Schlüsselqualifikationen und die veränderten Methoden- und Tätigkeitsbereiche beschrieben (HAUPTAUSSCHUSS DES BIBB 1992), hat sich die Diskussion in den letzten Jahren vor allem der Frage der Qualitätssicherung in der Weiterbildung zugewandt. Dabei wird zwar die Bedeutung der Qualifikation des Personals immer wieder betont, jedoch wird wenig dazu ausgesagt, worin diese denn genau bestehen sollte (KRAFT/SEITER/KOLLEWE 2009).

Es besteht also erheblicher Forschungsbedarf nicht nur hinsichtlich aktueller Entwicklungen von betrieblichen Bildungsstrukturen und Tätigkeitsbereichen des Bildungspersonals, sondern gerade auch in Bezug auf die mit betrieblicher Bildungsarbeit verbundenen Qualifikationsanforderungen. Einen ersten Schritt in diese Richtung stellt die hier vorgestellte Studie dar. Sie ist der Frage nachgegangen: Welche wesentlichen Differenzierungen lassen sich in den Qualifikationsanforderungen an haupt- und nebenberufliches Bildungspersonal in Unternehmen und bei Bildungs-

3 Vgl. dazu den Beitrag von Anke BAHL in diesem Band.

4 Vgl. <http://www.die-bonn.de/service/statistik/>. Aussagen bezüglich der Qualifikation finden sich dabei vor allem in Bezug auf den formellen Bildungsstand des Weiterbildungspersonals, der wiederum als höchst heterogen beschrieben wird (KRAFT/SEITER/KOLLEWE 2009).

dienstleistern, die für die Unternehmen tätig sind, ermitteln? In diesem Beitrag sollen ausgewählte Ergebnisse der Studie vorgestellt werden. Dazu werden nach einer Beschreibung des Aufbaus der Studie zunächst die für verschiedene wirtschaftliche Sektoren typischen Aus- und Weiterbildungsstrukturen beschrieben, da diese natürlich von hoher Bedeutung für die Qualifikationsanforderungen an das Bildungspersonal sind. Darauf aufbauend wird nach generellen Veränderungstendenzen in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung gefragt. In einem dritten Schritt werden dann die Konsequenzen für die wichtigsten an der betrieblichen Bildungsarbeit beteiligten Personengruppen und deren Qualifikationsbedarf dargestellt.

2. Aufbau der Studie

Die von der GAB München im Jahr 2008 durchgeführte Studie umfasste zwei Teile: Der erste Teil bestand in einer (telefonischen) Befragung von insgesamt 11 Branchenverbänden zur Lage, zur quantitativen Situation und zum Qualifikationsbedarf des Personals in der Aus- und Weiterbildung.

Im zweiten Teil der Studie wurden Betriebsangehörige befragt (Aus- und Weiterbildungsleiter/-innen, haupt- und nebenberufliche Ausbilder/-innen und, falls vorhanden, haupt- und nebenberuflich in der Weiterbildung tätige Personen). Die Betriebe wurden nach vorgegebenen Kriterien der Branche, der Betriebsgröße und der Region (alte/neue Bundesländer) ausgesucht. Da nicht statistische Repräsentativität der Ergebnisse angestrebt wurde, sondern strukturelle Tendenzen deutlich werden sollten, wurden Betriebe gesucht, die in ihrer Branche für eine gute und zukunftsorientierte Aus- bzw. Weiterbildung bekannt sind. Nach diesen Vorgaben wurden 77 Personen in 30 verschiedenen Betrieben in qualitativen Face-to-Face-Interviews befragt. Diese Interviews lassen Indizien für Veränderungen und Tendenzen erkennen, aber sie geben keinen Aufschluss über quantitative Verteilungen. Daher muss der Charakter der Studie als explorativ bezeichnet werden.

3. Typen von Aus- und Weiterbildungsstrukturen

Betrachtet man die betriebliche Aus- und Weiterbildungslandschaft in Deutschland, so fällt zunächst auf, dass sich trotz der Heterogenität unterschiedlichster Branchen und zu vermittelnder Berufsbilder dennoch große Überschneidungen hinsichtlich der in den Betrieben vorzufindenden Aus- und Weiterbildungsstrukturen beobachten lassen. Die Befragung der Branchenverbände hat ergeben, dass sich die Bildungslandschaft grob in fünf Cluster aufteilen lässt, die jeweils für einen bestimmten Typus eines Interaktions- und Kooperationsmodells der an der Bildungsarbeit beteiligten Personengruppen stehen. Die drei wichtigsten Cluster – Kleinbetriebe,

Dienstleistungs- und Industriebetriebe – sollen hier in ihren Strukturen kurz vorgestellt werden:⁵

3.1 Kleinbetriebe

Die Aus- und Weiterbildungsstruktur in Betrieben hängt zunächst einmal stark von der Größe der Betriebe ab: Für Aufgabenumfang, Stellung und Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals ist die Betriebsgröße ein wesentlich prägender Faktor. Die Bildungsstrukturen in Kleinbetrieben sind signifikant verschieden von denen in mittleren und Großbetrieben, während sich die Ausbildungen der Kleinbetriebe unterschiedlicher Branchen deutlich ähneln. Ein kleiner Gastronomiebetrieb hat hinsichtlich seiner Strukturen betrieblicher Bildung deutlich mehr Ähnlichkeit mit einem kleinen Handwerksbetrieb als mit einer Großgastronomiekette. Kleinbetriebe stellen also unabhängig von ihrer Branchenzugehörigkeit hinsichtlich ihrer Aus- und Weiterbildungsstrukturen einen eigenen Typus dar.

Wie sehen diese Strukturen aus? Für Kleinbetriebe ist das Fehlen hauptamtlichen Ausbildungspersonals auf allen Ebenen charakteristisch. Damit erfolgt die Betreuung der Auszubildenden ausschließlich durch ausbildende Fachkräfte, die allerdings in der Regel den Meister bzw. die Ausbildereignung nach AEVO haben. Die Ausbildung selbst zeichnet sich durch eine starke Auftragsorientierung und -abhängigkeit, eine hohe Arbeitsnähe sowie die besondere Bedeutung der Ausbildungsrahmenpläne für die Systematik der Ausbildung aus.

Dabei findet Ausbildung in den Kleinbetrieben eher „nebenher“ statt, oftmals unter zunehmend knapper werdenden zeitlichen und finanziellen Ressourcen. Nicht zuletzt deswegen lässt sich in vielen Kleinbetrieben auch eine starke Beharrung auf traditionellen Mustern und Formen beobachten, was Ausbildungsstrukturen und -methoden angeht. Es wird so ausgebildet, wie es seit Langem üblich ist und wie es die Arbeit und die Auftragslage zulassen. Dabei werden methodische und inhaltliche Änderungen, wenn überhaupt, von außen angestoßen – etwa durch Kammern und Innungen oder den Gesetzgeber. Zwar äußern die Befragten durchaus Veränderungsbedarf – nicht zuletzt im Hinblick auf die Qualifikation der ausbildenden Mitarbeiter/-innen. Allerdings sehen sie auch wenige Spielräume, da für formelle Zusatzqualifikationen oft die Zeit und das Geld fehlen.

Charakteristisch für die Ausbildung in Kleinbetrieben sind des Weiteren die obligatorischen Ergänzungsangebote auf Kammer- oder Innungsebene sowie der hohe Stellenwert der Berufsschule. Letztere ist nach wie vor – bei allen Klagen über teilweise mangelnde Qualität und fehlende inhaltliche Abstimmung – eine wesentliche

5 Zu den anderen beiden Clustern „Öffentliche Verwaltung“ und „Bildungsdienstleister“ siehe BRATER u. a. 2008.

und unverzichtbare Ergänzungsinstitution, da sie die Vermittlung von Fachtheorie übernimmt, was in den Betrieben meist mit den Erfordernissen der Arbeit kollidieren würde, und so die Ausbildung vervollständigt.

Schließlich lässt sich bei Kleinbetrieben eine zunehmende Inanspruchnahme von Beratungs-, Weiterbildungs- und PE-Leistung durch außer- und überbetriebliche Bildungsträger beobachten, wobei sich die Weiterbildung in der Regel auf die Inanspruchnahme der branchenüblichen Aufstiegsfortbildungsangebote wie Meister etc. beschränkt.

3.2 Dienstleistungsunternehmen

Bei Mittel- und Großbetrieben unterscheiden sich die Bildungsstrukturen auch weniger nach der jeweiligen Branche als vielmehr nach dem wirtschaftlichen Sektor, in dem die Unternehmen tätig sind:

Dabei zeichnen sich Bildungsstrukturen in Dienstleistungsunternehmen wie Banken, Versicherungen, Tourismus und Handel dadurch aus, dass es in der Regel eine zentrale Ausbildungsleitung gibt, die die Gesamtausbildung plant, Materialien entwickelt, verschiedene Serviceleistungen und zentrale Bildungseinheiten übernimmt und sich um ein Controlling bzw. um die Qualitätssicherung der Aus- und Weiterbildung kümmert. Der Schwerpunkt der praktischen Ausbildung liegt allerdings in den Filialen bzw. Niederlassungen oder angeschlossenen Betrieben; dort wird – wie das im kaufmännischen Bereich ja schon lange üblich ist – ausschließlich im wirklichen Arbeitsprozess gelernt. Die Ausbildung folgt einem Ablaufplan, der durch verschiedene Abteilungen führt. Die zentrale Ausbildungsleitung ist somit einerseits Dienstleister für die Filialen, andererseits kontrollieren sie auch die dort erbrachten Ausbildungsleistungen.

Die Weiterbildung ist in den von uns befragten Dienstleistungsunternehmen nach wie vor stark gegliedert nach Aufstiegs- und Anpassungsweiterbildung. Erstere ist in vielen Unternehmen hoch standardisiert, oftmals verfügen die Unternehmen über ein systematisches durchgängiges Personalentwicklungs- bzw. Qualifizierungssystem, das grundsätzlich Aus- und Weiterbildung zu „Gesamtbildungswegen“ integriert und bis zur Qualifizierung des Führungsnachwuchses reicht. Bildungsarbeit und Personalentwicklung werden hier also nicht mehr getrennt gedacht, sondern als zwei Seiten einer Medaille.

Der Bereich der Anpassungsfortbildung ist in vielen Unternehmen hingegen deutlich weniger systematisch organisiert, oftmals gibt es hier unternehmensintern eher marktformige Strukturen, wo Angebote auf Bedarfe treffen. Allerdings lässt sich auch hier unverkennbar eine Tendenz der Systematisierung beobachten, die darauf zurückzuführen ist, dass Weiterbildung mehr und mehr als Instrument der

strategischen Unternehmensführung verstanden wird: Es geht perspektivisch nicht um individuelle Lern- und Entwicklungsfragen, sondern um Fragen der Umsetzung von Unternehmensentscheidungen, insofern diese eben von verändertem Wissen und Handeln der Mitarbeiter/-innen abhängt.

3.3 Industrieunternehmen

Bei Industriebetrieben etwa aus dem Elektro-, Automotive- und Metallbereich findet sich im Bereich der betrieblichen Ausbildung in den meisten Betrieben nach wie vor die „klassische“ Kombination von Ausbildung in der Lehrwerkstatt (für die Grundbildung) und Ausbildung an den realen betrieblichen Arbeitsplätzen (für die Entwicklung von beruflichen Handlungskompetenzen). Allein die Gewichte und Formen der beiden betrieblichen Ausbildungsteile weisen deutliche Unterschiede sowie Veränderungstendenzen auf. Generell kann klar festgehalten werden: Während die Ausbildung in der Lehrwerkstatt bei Industriebetrieben an zeitlichem und inhaltlichem Gewicht verliert, hat die Ausbildung an und in der Echtarbeit ebenso deutlich an Bedeutung gewonnen. Oftmals arbeiten die Auszubildenden einfach voll in der industriellen Fertigung mit. Teilweise gibt es „Lerninseln“, vom normalen Arbeitsfluss etwas entkoppelte Arbeitsplätze, die jedoch durchaus „echte“ Teile des betrieblichen Wertschöpfungsprozesses sind. Bei Großbetrieben lässt sich darüber hinaus so etwas wie ein „In sourcing“ von Realaufträgen der Fertigungsabteilungen in die Lehrwerkstatt beobachten. Dabei tritt die Lehrwerkstatt als Anbieter von Leistungen auf, die vom Betrieb ohnehin nach außen vergeben werden und die unter Wettbewerbsbedingungen als Echtaufträge für die Lehrwerkstatt akquiriert werden. Diese drei Formen des „Lernens in der Echtarbeit“: direkte Mitarbeit in der Fertigung, Lerninseln und „In sourcing“ von Realaufträgen sind keineswegs alternativ zu verstehen, sondern sie existieren in den mittleren und großen Industriebetrieben durchaus nebeneinander, mit spezifischen Aufgaben und so, dass die Auszubildenden sie alle kennenlernen bzw. durchlaufen.

Bei der Weiterbildung in Industriebetrieben gibt es, ähnlich wie bei den Dienstleistungsunternehmen, die Tendenz, die gesamte Bildungsarbeit stärker unter dem Aspekt der Personalentwicklung zu betrachten. Darüber hinaus zeichnet sich bei vielen größeren und mittleren Betrieben auch eine Zunahme des Anteils der betriebsinternen Qualifizierungsbedarfe ab. Aufgrund der Spezifik der verwendeten Technik oder der Notwendigkeit, bestimmte Entwicklungen als Betriebsgeheimnisse abzuschirmen, können Weiterbildungsanfragen nicht nach außen gegeben, sondern müssen von erfahrenen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen aus dem Betrieb selbst abgedeckt werden. Diese treten dann wiederum – ähnlich wie in der Ausbildung – als nebenberufliche Weiterbildungsbeauftragte auf.

4. Generelle Veränderungstendenzen in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung

Welche generellen Tendenzen lassen sich in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung beobachten?

Zunächst, darüber sind sich alle von uns Befragten einig, ist die betriebliche Bildungsarbeit in den letzten Jahren pädagogisch deutlich anspruchsvoller geworden: Die Notwendigkeit, nicht nur fachliche, sondern auch Handlungskompetenzen zu vermitteln, besteht in der Aus- und Weiterbildung nach wie vor. Der Katalog der notwendigen Kompetenzen hat sich im Vergleich zu den Befunden der eingangs beschriebenen Studien dabei sogar noch eher erweitert (z. B. um „Internationalität“). Gleichzeitig sind die Lernvoraussetzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer oft nicht in hinreichendem Maß vorhanden. So erhielten wir viele Hinweise auf schlechtere schulische Voraussetzungen der Auszubildenden und einen Werte- und Einstellungswandel der Jugend, auf Motivationsprobleme, schlechteres Lernverhalten und sonstige persönliche Schwierigkeiten der Auszubildenden, die das Ausbilden nicht leichter machen. Die Auszubildendengruppen seien ferner nach sozialer und kultureller Herkunft und vor allem altersmäßig heute erheblich heterogener als früher und verlangten mehr Individualisierung des Ausbildens. Und auch in der Weiterbildung steht die Bildungsarbeit vor neuen Herausforderungen. Fachkräftemangel und demografischer Wandel erfordern Angebote für Beschäftigungsgruppen, für die die Teilnahme an Bildungsmaßnahmen bisher eher ungewohnt ist, die oft mit Lernbarrieren zu kämpfen haben und die in der Regel einen hohen Beratungs- und Begleitungsbedarf haben. Dazu bedarf es spezifischer pädagogischer und methodischer Konzepte.

Gleichzeitig gibt es deutliche Hinweise, dass das Lernen an und in der Echtarbeit eine echte Renaissance erlebt und inhaltlich wie zeitlich an Bedeutung gewonnen hat. Dabei bilden nicht Ausbilder/-innen aus, sondern es bilden Fachleute für die Regelprozesse der Unternehmen, sog. „ausbildende Fachkräfte“, nebenamtlich „am Arbeitsplatz“ aus. Natürlich war und ist dies im kaufmännischen Bereich oder in den Kleinbetrieben schon immer eher der Normalfall. Jedoch scheint sich diese Tendenz gerade auch in Bereichen wie der gewerblich-technischen Ausbildung abzuzeichnen, in denen es traditionell eher noch hauptamtliche Ausbilder/-innen gab und gibt. Damit sind sowohl die Organisation des betrieblichen Lernens bzw. des Lernens an Echtaufträgen und seiner Methodik als auch die Auswahl, Tätigkeit, Betreuung und Qualifikation des dazu nötigen Personals, der ausbildenden Fachkräfte, zu zentralen Fragen der modernen Berufsausbildung geworden. Das arbeitsferne Lernen hat also in den letzten Jahren in der Berufsausbildung auch in den Bereichen, in denen es bisher üblicher war, stark ab- und das arbeitsintegrierte Lernen

erheblich zugenommen. Dabei deckt Letzteres inzwischen, selbst bei den im Rahmen der Studie befragten mittleren und großen Betrieben branchenübergreifend, bis zu 70 % der Ausbildungszeit ab.

Auch in der Weiterbildung sind handlungs- und erfahrungsorientierte Methoden auf dem Vormarsch, werden informelle und arbeitsnahe bzw. -integrierte Lernformen – wie z. B. Erfahrungsaustausche, Coaching, Projektteilnahmen – zunehmend anerkannt und genutzt. Gleichzeitig gewinnen „maßgeschneiderte“ Weiterbildungsmaßnahmen, die für einen speziellen Kundenbedarf entwickelt werden, gegenüber fertigen Angeboten bzw. Standardangeboten an Bedeutung. Teilweise entwickeln die Betriebe die Weiterbildungsgänge gleich selbst und suchen dann nur noch externe Trainer/-innen, die diese für sie durchführen.

Die Betonung des Lernens in der Echtarbeit führt wiederum zur erhöhten Notwendigkeit von ergänzenden Angeboten, die insbesondere der Grundbildung bzw. der Theorievertiefung und Systematisierung dienen oder auch der Förderung von Soft Skills. Dort, wo diese Angebote betriebsintern nicht durch Lehrwerkstätten oder zentrale Bildungsabteilungen übernommen werden, hat sich auf Regional- oder Branchenebene eine Art „dritter Lernort“ ausgebildet: Außer- und überbetriebliche Bildungsträger, die sich selber heute bevorzugt „Bildungsdienstleister“ nennen und als spezialisierte professionelle Anbieter von Aus- und Weiterbildungsleistungen auftreten, haben an Anzahl und Bedeutung deutlich hinzugewonnen. Neben ergänzenden inhaltlichen Angeboten übernehmen sie zunehmend das gesamte Ausbildungsmanagement für die Unternehmen. Damit machen sie die Berufsbildung zu einem Wertschöpfungsprozess in einem eigenständigen Marktsegment. (Berufs-)Bildung wird hier somit zur Branche.

5. Rollenwandel und Qualifizierungsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals

Die wichtigste Entwicklungstendenz in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung ist jedoch sicherlich ein sich abzeichnender Rollenwandel des betrieblichen Bildungspersonals, auf den hier im Weiteren genauer eingegangen werden soll. Dieser findet seinen Ausdruck in einer Veränderung der Aufgabenzuschneidung, des Selbstverständnisses und des Qualifizierungsbedarfs der unterschiedlichen an der betrieblichen Aus- und Weiterbildung beteiligten Personengruppen. Auf die drei wichtigsten soll hier eingegangen werden.⁶

6 Zu den anderen Personengruppen wie den Aus- und Weiterbildungsleitern und -leiterinnen, den Trainern und Trainerinnen und Co-Trainern/Co-Trainerinnen etc. siehe BRATER u. a. 2008.

5.1 Ausbildende Fachkräfte

Nicht zuletzt durch die gewachsene Bedeutung des Lernens in der Echtarbeit stehen die ausbildenden Fachkräfte bzw. die nebenberuflichen Ausbilder/-innen noch deutlicher im Zentrum der eigentlichen Ausbildungstätigkeit. Sie machen weiterhin nicht nur den größten Anteil des Bildungspersonals in der betrieblichen Ausbildung aus, sondern sie sind auch immer mehr diejenigen, die die jungen Menschen tatsächlich ausbilden, meistens am Arbeitsplatz neben ihrer eigentlichen Arbeit und – in mittleren und größeren Betrieben – meistens nach Vorgaben, die sie von den hauptamtlichen Ausbilder/-innen oder noch höheren Hierarchiestrukturen erhalten.

Im Widerspruch zu ihrer zunehmenden Bedeutung für die tatsächliche Ausbildung steht allerdings ihr oft geringer Qualifizierungsgrad in berufspädagogischen Fragen. Meistens verfügen sie nur über ihre Fachausbildung, ihre berufspädagogische Vorbildung beschränkt sich oft im Wesentlichen auf eine Übertragung der Erfahrungen aus der eigenen Ausbildung, was zu einer Tradierung von veralteten, einer modernen kompetenzorientierten Ausbildung nicht angemessenen Ausbildungsformen führt. Hier tut sich also der dringlichste Qualifizierungsbedarf auf. Dieser bezieht sich neben der fachlichen Seite vor allem auf drei Kompetenzschwerpunkte:

- Eine *berufspädagogische Methodik*: Wie schließe ich die Realaufgaben meines Arbeitsplatzes (bzw. die Inhalte meiner Fachtheorie) so auf, dass die oder der Auszubildende möglichst selbstständig und handelnd das lernen kann, was sie/er bei mir lernen soll? Wie bilde ich möglichst kompetenzorientiert aus und wie unterstütze ich das Lernen?
- Eine Kompetenz zur *persönlichen Begleitung* der Auszubildenden: Wie kann ich meine Auszubildenden motivieren bzw. Demotivierung vermeiden? Welches Kommunikationsverhalten ist angemessen? Wie begleite ich sie bei Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen?
- Sicherheit bei der *Beurteilung* der Auszubildenden, ihrer Leistung und ihres Verhaltens: Wie kann ich richtig beobachten? Wie kann ich das Beobachtete angemessen verbalisieren?

5.2 Hauptberufliche Ausbilder/-innen:

Die zunehmende Bedeutung der ausbildenden Fachkräfte hat aber auch für das hauptamtliche Ausbildungspersonal deutliche Folgen: Sie erleiden einerseits einen Funktionsverlust, indem sich ihre Ausbildungstätigkeit im engeren Sinn heute im Wesentlichen auf die Grundausbildung sowie auf Speziallehrgänge beschränkt. Zugleich haben sich ihre Aufgaben jedoch deutlich verlagert und erheblich ausgewei-

tet. Diese Erweiterung bezieht sich erstens auf die Begleitung der Auszubildenden bzw. der Auszubildendengruppen während der gesamten Ausbildungszeit, zweitens auf die Begleitung und Mentorierung der ausbildenden Fachkräfte und die Wahrung des Gesamtzusammenhangs der Ausbildung sowie schließlich auf die Akquisition, berufspädagogische Aufbereitung, Organisation und Abwicklung von ausbildungskonformen Realaufträgen in der Ausbildung.

Dieser Rollenwandel hat auch deutliche Auswirkungen auf die notwendigen Qualifikationen. Diese beruhen maßgeblich auf folgenden vier Säulen:

- auf einer „berufspädagogischen“ Säule, die berufskundliches und berufspolitisches Wissen enthält, im Kern aber die Kompetenz zur Anwendung eines breiten Spektrums berufspädagogischer Methoden und zur Gestaltung und Steuerung beruflicher Bildungsprozesse;
- auf einer „jugendpädagogisch – psychologischen“ Säule, die Ausbilder/-innen zur Begleitung der Auszubildenden durch die gesamte Ausbildung befähigt, einschließlich aller Krisen und Katastrophen; die sie in die Lage versetzt, angemessen zu kommunizieren, das Lernen zu individualisieren, in persönlichen Entwicklungen zu denken und die Welt durch eine „Lernbrille“ wahrzunehmen;
- auf einer „Beratungssäule“, die alles enthält, was die hauptamtlichen Ausbilder/-innen zur Auswahl, Gewinnung, Begleitung, Führung und Anleitung der ausbildenden Fachkräfte, ggf. aber auch zur Beratung von Vorgesetzten, Betriebsabteilungen und externen und internen Kunden brauchen;
- auf einer „Managementsäule“, die Ausbilder/-innen in die Lage versetzt, die Sekundärprozesse der Ausbildung – wie Ausbildungsmarketing, Bewerberauswahl, Ausbildungscontrolling, Akquisition von Aufträgen, Kalkulation usw. – in Gang zu setzen und zu steuern.

5.3 Hauptberufliche Weiterbildner/-innen und Personalentwickler/-innen

Im Bereich der Weiterbildung bleibt die beschriebene Tendenz, die drei Funktionen Aus-, Weiterbildung und Personalentwicklung mehr und mehr miteinander zu verzahnen und zu bündeln, natürlich auch nicht ohne Folgen für das Bildungspersonal. In vielen Mittel- und Großunternehmen kommt es zur Herausbildung von Stabsstellen, die vor allem mit der systematischen Entwicklung des Personals hinsichtlich bestimmter Unternehmensziele beschäftigt sind. Dabei geht Weiterbildung weg von der Qualifizierung von Individuen und wird immer mehr Entwicklung und Befähigung von Teams, Abteilungen, Unternehmen und somit integraler Teil der Organisationsentwicklung.

Für die hauptberuflichen Weiterbildner/-innen bedeutet dies ähnlich wie für die Ausbilder/-innen, dass sie mehr und mehr mit Managementaufgaben befasst

sind. Ihre Hauptaufgaben sind Bedarfsermittlung, Kontakt mit den Trainer/-innen, Durchführungsplanung, Trainersuche, Organisation und Controlling der Maßnahme.

Daneben kommt der pädagogischen Konzeptentwicklung eine zunehmende Bedeutung zu, da wie bereits erwähnt viele Betriebe dazu übergehen, ihre Weiterbildungsmaßnahmen auf ihre spezifischen Bedarfe hin selbst zu entwickeln und externe Trainer/-innen nur noch zur Durchführung einzusetzen. Dabei stellt sich durch den demografischen Wandel und den Fachkräftemangel mehr und mehr die Herausforderung, auch lernungewohnte Beschäftigungsgruppen durch speziell ausgerichtete Bildungsmaßnahmen zu erreichen.

6. Zusammenfassung der Ergebnisse

Was lässt sich vor diesem Hintergrund also zu dem Qualifikationsbedarf des beruflichen Bildungspersonals zusammenfassend sagen?

Tatsächlich beschreiben die meisten von uns befragten Akteure der beruflichen Bildung einen gestiegenen Qualifikationsbedarf vor allem hinsichtlich der berufspädagogischen Komponente. Dies gilt für alle an der beruflichen Bildung beteiligten Gruppen. Während in den 90er-Jahren im Selbstbild des Bildungspersonals noch von einer nachgeordneten Bedeutung der pädagogischen Qualifikationen die Rede war (SOMMER/NICKOLAUS 1995), so wird heute zumindest für das hauptberufliche Bildungspersonal von der Notwendigkeit einer Doppelqualifikation in fachlicher und pädagogischer Hinsicht gesprochen – haben die pädagogischen Qualifikationen also mit den fachlichen in der Bedeutung gleichgezogen.⁷ Die genaue Ausprägung des Qualifikationsbedarfs allerdings unterscheidet sich dann für die unterschiedlichen Akteursgruppen. Beim hauptberuflichen Aus- und Weiterbildungspersonal lassen sich Indizien für eine Professionalisierung beobachten. Im Kern steht dabei weniger die klassische Ausbildungstätigkeit selbst, sondern viel mehr das Planen, Initiieren und Begleiten von handlungsbezogenen Lernprozessen; für Bildungsdienstleister ist dies schon zu einem eigenständigen Wertschöpfungsprozess geworden. Die Fachlichkeit bildet dafür nur noch den Anlass. Dies bringt neue Qualifikationsnotwendigkeiten mit sich, die sich vor allem auf pädagogische und organisatorische Fragen beziehen. Der Beruf des Berufsausbilders ist weniger ein technischer als ein Kommunikationsberuf geworden. Dies gilt umso mehr, als sich auch in der Weiterbildung eine zunehmende Verzahnung mit Aspekten der Personalentwicklung abzeichnet. Es geht also auch hier weniger um die reine Vermittlung von Fachwissen als vielmehr

7 Wobei in den Interviews das Wort „pädagogisch“ mitunter heftige emotionale Abwehr ausgelöst hat. In manchen Betrieben scheint es schon fast eine Art Schimpfwort zu sein, das nicht in die Welt eines Wirtschaftsunternehmens passe. Bespricht man die damit verbundenen Inhalte, tritt diese Abwehr aber nicht auf, sondern man stößt im Gegenteil auf Zustimmung.

um die systematische Entwicklung von Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen oder gar ganzer Teams, die in ihren Bedarfen erkannt und mit spezifisch zugeschnittenen Konzepten in ihrer Entwicklung hinsichtlich spezifischer Unternehmensziele unterstützt werden wollen. Viele Mittel- und Großbetriebe haben im Hinblick auf die hauptberuflichen Aus- und Weiterbildner/-innen darauf bereits mit eigenen, hausinternen Qualifizierungsangeboten reagiert.

Aber auch für die nebenberuflich aus- und weiterbildenden Fachkräfte zeigt sich ein anwachsender berufspädagogischer Qualifikationsbedarf, da sie noch umfassender als vorher die tatsächliche Bildungsarbeit leisten und damit mit den dabei auftretenden Schwierigkeiten und jugend- und erwachsenenpädagogischen Fragestellungen konfrontiert sind. Will man Auszubildende nicht einfach „mitlaufen“ lassen, sondern gezielt in ihrer beruflichen Entwicklung begleiten und fördern, bedarf es spezifischer jugend- und berufspädagogischer Kompetenzen. Hier besteht – besonders mit Blick auf die Kleinbetriebe, aber auch auf die ausbildenden Fachkräfte in Mittel- und Großbetrieben – allerdings auch das größere Problem hinsichtlich der Qualifizierung. Dabei geht es weniger um die Inhalte der Qualifizierungen als vielmehr um deren Struktur. Wie im Zusammenhang mit den Kleinbetrieben bereits angedeutet, sind hier formale Seminare eher untauglich, weil sie angesichts der großen Zahlen von ausbildenden Fachkräften einerseits und den begrenzten zeitlichen Ressourcen von Kleinunternehmern und ihren Beschäftigten andererseits viel zu teuer und aufwendig sind. Hier müssen Formen eines möglichst arbeitsintegrierten und informellen Lernens gefunden werden, bei dem Elemente des Erfahrungsaustausches eine zentrale Rolle spielen. Zu denken ist etwa an Ansätze der Einzelfall- oder kollegialer Beratung oder an Supervision, also an Lernprozesse, die an eigenen aktuellen Fragen und deren Beantwortung ansetzen und dadurch das pädagogische Können erweitern. Es besteht in dieser Hinsicht also weniger Forschungs- als vielmehr praktischer Entwicklungsbedarf von spezifischen Konzepten.

Literatur

- BAUSCH, Thomas: Die Ausbilder im dualen System der Berufsbildung. Eine Strukturanalyse des betrieblichen Ausbildungspersonals. Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1991/92. Bielefeld 1997
- BRATER, Michael u. a.: Qualifikationsbedarf des Bildungspersonals. Zusammenfassung der Ergebnisse einer explorativen Studie. Manuskript, München 2008
- BRATER, Michael; WAGNER, Jost: Was müssen Ausbilder heute können? Ergebnisse einer explorativen Studie im Auftrag des BIBB. In: Der Deutsche Berufsausbilder 34 (2008) 4, S. 4–7
- HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTES FÜR BERUFSBILDUNG: Empfehlungen des Hauptausschusses zur Förderung des Personals in der beruflichen Weiterbildung. Bonn 1992

- KRAFT, Susanne; SEITER, Wolfgang; KOLLEWE, Lea: Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld 2009
- KUTT, Konrad: Beruflicher Werdegang von Ausbildern und Ausbildungsleitern – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 7 (1978) 5, S. 15–20
- KUTT, Konrad; TILCH, Herbert: Weiterbildung der Ausbilder – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 7 (1978) 4, S. 25–29
- SOMMER, Karl-Heinz; NICKOLAUS, Reinhold: Selbstverständnis und Tätigkeitsfeld von Berufsausbildern. In: PÄTZOLD, Günter; WALDEN, Günter: Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bielefeld 1995 (Berichte zur Beruflichen Bildung 177), S. 167–180

Marcel Fischell, Anna Rosendahl

Das Spannungsverhältnis zwischen Beschäftigungslage und Professionalisierung in der Weiterbildung

Obwohl die zentrale Bedeutung von Weiterbildung als integrativer Bestandteil des lebenslangen Lernens zur Bewältigung gesellschaftlicher und ökonomischer Veränderungen fast täglich herausgestellt wird, schlägt sich diese positive Wertzuschreibung nicht immer in der Beschäftigungsrealität des Weiterbildungspersonals nieder. Feststellbar ist eine voranschreitende Ausdifferenzierung des Betätigungsfeldes, das sich insbesondere für hauptberufliche Honorarlehrkräfte im öffentlich geförderten Weiterbildungssektor als prekär und unattraktiv erweist. Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand werden die Ergebnisse einer qualitativen Studie vorgestellt, die auf eine Interdependenz zwischen Professionalisierung, Qualitätssicherung und Beschäftigungslage in der Weiterbildung hindeuten.

1. Problemaufriss

Im Zusammenhang mit der ambitionierten Lissabon-Strategie, Europa bis 2010 zum weltweit wettbewerbsfähigsten, wissensbasierten Wirtschaftsraum zu entwickeln, wird das Postulat des lebenslangen Lernens zum wirtschaftlichen Standortfaktor deklariert. Dabei wird von gestiegenen Ansprüchen an die Professionalität des Weiterbildungspersonals ausgegangen (vgl. BLK 2004, S. 61; KREMER 2008, S. 3; FORUM BILDUNG 2001, S. 54; EUROPÄISCHE KOMMISSION 2000, S. 17; EUROPÄISCHE KOMMISSION 2006, S. 7 f.; EUROPÄISCHE KOMMISSION 2007, S. 9). Die positiven Attribute, die sich mit dem gesellschaftlich-ökonomisch wichtigen Tätigkeitsfeld verknüpfen, müssten sich eigentlich in einer hohen gesellschaftlichen Akzeptanz und Wertschätzung der Weiterbildung sowie in sozial abgesicherten, attraktiven Beschäftigungsverhältnissen des Personals ausdrücken – bekannt ist jedoch Gegenteiliges. Vorliegende Befunde deuten weder auf eine Realisierung der Professionalisierungspostulate hin, noch liegt eine durchweg positive Beschäftigungslage vor (vgl. DOBISCHAT/FISCHELL/ROSENDAHL 2010).

2. Ausgangslage – Beschäftigungslage und Professionalisierung in der Weiterbildung

Obwohl im wissenschaftlichen Diskurs ein Zusammenhang zwischen Professionalisierung, Qualitätsverbesserung und Beschäftigungslage in der Weiterbildung unterstellt wird (vgl. KREMER 2008, S. 3; LATTKE/NUSSL 2008, S. 16), finden sich bislang

kaum empirische Untersuchungen, die das Spannungsfeld zwischen erforderlicher Professionalität und Qualität sowie dem wachsenden Risiko prekärer Beschäftigung fokussieren. Empirische Befunde zur Beschäftigungslage in der Weiterbildung konzentrieren sich mehrheitlich auf tarifvertragliche Kriterien, wie Erwerbsstatus, Einkommen sowie Dauer, Umfang und Konstanz der Tätigkeit (vgl. WSF 2005). Im Hinblick auf die Professionalisierung wird ein unzureichender erwachsenenpädagogischer Diskurs beklagt und konstatiert, dass sich die Weiterbildung bislang nicht zu einer Profession entwickelt hat (vgl. NUISSL 2005, S. 49 ff.). Vorliegende empirische Untersuchungen zur Professionalisierung in der Weiterbildung konzentrieren sich primär auf Tätigkeits- und Aufgabenfelder, Berufsbezeichnungen, Fortbildungswege sowie Qualifizierungsbedarfe des Personals (vgl. BRATER/WAGNER 2008; HIPPEL/TIPPELT 2009; KRAFT 2006; REBMANN/SCHLÖMER 2008). Andere, vornehmlich in den 1970er- und 1980er-Jahren diskutierte berufsimmanente Merkmale einer Profession, wie die Reglementierung des Berufszugangs und seiner Ausübung, individuelle Autonomiespielräume, verbandliche Organisationsstrukturen, gesellschaftliches Prestige sowie das Vorliegen eines einheitlichen Berufsethos (vgl. DAHEIM 1970; BECK/BRATER/DAHEIM 1980; HARTMANN 1972, S. 44 ff.), bleiben hingegen im aktuellen erwachsenenpädagogischen Diskurs wie auch in Forschungsvorhaben vielfach unberücksichtigt (vgl. GIESEKE 2010a und 2010b; GIESEKE 2009; NITTEL 2000; FAULSTICH 1996; FUCHS-BRÜNNINGHOFF 2001; WITTWER 2006, S. 402).

Analog zum Strukturprinzip der Pluralität (Angebote, Bildungsträger und -anbieter, Zertifikate) existiert eine Vielzahl an Berufsbezeichnungen für die in der Weiterbildung Tätigen (vgl. KRAFT 2009, S. 405; KRAFT 2006, S. 26; FAULSTICH 1996, S. 291; REBMANN/SCHLÖMER 2008, S. 3). Dieser Facettenreichtum an „Berufstiteln“ ist symptomatisch für den Weiterbildungssektor, in dem die Bezeichnungen der Funktionsträger in der Regel ungeschützt, nicht an bestimmte Bildungspfade gebunden und häufig abhängig von der institutionellen Trägerschaft, dem Angebotssegment und dem Anbietermarkt sind (vgl. DOBISCHAT/FISCHELL/ROSENDAHL 2010). Allerdings sind mit der bundeseinheitlichen Einführung des Fortbildungsberufs zum/zur „Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen/Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogin – Geprüften Berufspädagogen/Geprüften Berufspädagogin“ mittlerweile Verberuflichungstendenzen auszumachen (vgl. BRANDT/ERNST 2008; BMBF 2010, S. 47). Die Vielschichtigkeit drückt sich ferner in zahlreichen Tätigkeits- und Aufgabenbereichen in der Weiterbildung aus, denn neben der klassischen Lehre arbeiten Weiterbildner – entweder ausschließlich oder zumindest anteilig – in der Verwaltung/Administration, im Management/in der Leitung, in der Öffentlichkeitsarbeit/im Marketing, im Medienbereich, in der Beratung sowie in konzeptionellen Aufgabenfeldern wie der Programmplanung (vgl. BRATER/WAGNER 2008, S. 5; DIETRICH 2009, S. 15; KRAFT 2009, S. 408; KOCH u. a. 2009, S. 5 f.; NUISSL 2005, S. 50; WITTWER 2006,

S. 407). Inwiefern sich die Beschäftigten quantitativ auf die unterschiedlichen Einsatzgebiete verteilen, in welcher Beschäftigungslage sich diese befinden und ob sie Merkmale einer Profession aufweisen, ist ungewiss, denn bislang liegen belastbare empirische Befunde ausschließlich zur Lehrtätigkeit in der allgemeinen und beruflichen, außerbetrieblichen Weiterbildung vor (vgl. hierzu WSF 2005).

Die im Jahr 2005 vorgelegte Studie zur „beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen“ (WSF 2005) zeigt, dass sich Weiterbildung primär als nebenberufliches Betätigungsfeld konstituiert, in dem ungefähr zwei Drittel der insgesamt rund 650.000 Lehrenden begleitend zu einem Hauptberuf¹ tätig sind. Die Beschäftigungsdauer der Hauptamtlichen verweist auf eine hohe Kontinuität und Konstanz, denn diese sind durchschnittlich seit 13,3 Jahren in der Weiterbildung tätig (vgl. WSF 2005, S. 60). Im Gegensatz zum Segment der außerbetrieblichen Weiterbildung ist die empirische Datenlage zum betrieblichen Weiterbildungspersonal äußerst defizitär, da hierzu nur wenige qualitative, allerdings keine aktuellen repräsentativen Untersuchungen vorliegen (vgl. BRATER/WAGNER 2008, S. 9; REBMANN/SCHLÖMER 2008, S. 4). Wie aus einer Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (IW) hervorgeht, waren zum Ende der 1980er-Jahre 4.789 Personen hauptberuflich und 30.164 Personen nebenberuflich in der betrieblichen Weiterbildung tätig (vgl. WEISS 1990, S. 80), sodass angenommen werden kann, dass Nebenberuflichkeit auch in diesem Weiterbildungssegment ein zentrales Beschäftigungsmerkmal darstellt.

Bei Betrachtung der Beschäftigungsstruktur der Hauptamtlichen in der außerbetrieblichen Weiterbildung zeigt sich ein beachtliches Ausmaß atypischer Erwerbsarbeit. Neben einer kleinen, in der WSF-Studie nicht ausgewiesenen Anzahl von Festangestellten bilden die Honorarlehrkräfte mit ca. 150.000 Personen die größte Gruppe der ca. 240.500 „hauptamtlich“ Lehrenden in der außerbetrieblichen Weiterbildung (vgl. WSF 2005, S. 3 ff.).

Ein zentrales Kriterium zur Beurteilung der Beschäftigungslage in der Weiterbildung bildet das Einkommen, das eine enorme Spannweite aufweist (vgl. WSF 2005, S. 73; KRAFT 2009, S. 407). Die relative Mehrheit (30 Prozent) der in der Weiterbildung Lehrenden verfügt über ein monatliches Haushaltsnettoeinkommen² zwischen 1.500 und 2.500 Euro, dennoch sind sowohl nach oben wie auch nach unten

1 Hauptberuflichkeit umfasst diejenigen, die in Weiterbildungseinrichtungen fest angestellt sind bzw. mit dieser Tätigkeit ihren Lebensunterhalt bestreiten (vgl. WSF 2005, S. 5).

2 Das Haushaltsnettoeinkommen summiert sich aus sämtlichen Nettoeinkommen der in einem Haushalt zusammenlebenden Personen. Da in der WSF-Studie keine Aussagen zum Verhältnis zwischen der Anzahl der in dem Haushalt lebenden Personen und deren jeweiligen Haushaltsnettoeinkommen gemacht werden, besitzen die Einkommensinformationen keine tatsächliche Aussagekraft hinsichtlich der realen Einkommensverhältnisse. Aus diesem statistischen Wert ist nicht ersichtlich, welchen Anteil das Einkommen aus der Weiterbildung ausmacht.

erhebliche Abweichungen zu beobachten (vgl. WSF 2005, S. 73). In Bezug auf die Honorarsätze fällt das Einkommensgefälle besonders deutlich auf, denn einige wenige verdienen pro Trainertag mehr als 1.000 Euro, wohingegen der durchschnittliche Stundensatz für Lehrende auf 15 bis 30 Euro pro Stunde beziffert wird (vgl. KRAFT 2009, S. 407).

Die vorliegenden empirischen Befunde zeigen, dass die Einkommenshöhe nach Vertragsstatus, Tätigkeitsfeld und Weiterbildungssegment auseinandergeht. So verdienen hauptberufliche Honorarlehrkräfte im Vergleich zu den festangestellten Kollegen und Kolleginnen³ erheblich weniger, und teilweise sind ihre Einkommensverhältnisse sogar prekär (vgl. WSF 2005, S. 73). Forciert wird die finanziell schlechte Lage durch die unsicheren Auftragsverhältnisse und die Sozialversicherungspflicht, denn die im Vergleich zu Angestellten ungleichmäßig höheren Beitragssätze verschärfen die Einkommensbelastung der Honorarlehrkräfte zusätzlich (vgl. RESEARCH VOOR BELEID/PLATO 2008b, S. 77; RESEARCH VOOR BELEID/PLATO 2008a, S. 169). In der Folge wählen zahlreiche hauptberufliche Honorarlehrkräfte eine Mehrfachbeschäftigung für mehrere Weiterbildungseinrichtungen als strategische Option zur Kompensation der Beschäftigungs- und Einkommensrisiken (vgl. WSF 2005, S. 61). Differenziert nach Tätigkeitsfeld zeigt sich, dass die Lehre vor allem in der allgemeinen, außerbetrieblichen Weiterbildung durch eine Erosion der Normalarbeitsverhältnisse sowie eine Zunahme selbstständiger Erwerbsformen gekennzeichnet ist (vgl. RESEARCH VOOR BELEID/PLATO 2008a, S. 167 f.; KRAFT 2009, S. 406). Demgegenüber wird – wenn auch nicht quantitativ belegt – konstatiert, dass das Verwaltungs- und Leitungspersonal häufig auf Vollzeitbasis festangestellt ist (vgl. RESEARCH VOOR BELEID/PLATO 2008a, S. 105), womit angenommen werden kann, dass deren Einkommens- und Beschäftigungssituation stabiler ist. Allerdings gibt es keine empirischen Daten zu den Arbeitsverhältnissen des administrativ tätigen Personals, und demnach sind belastbare Aussagen zur Beschäftigungsstabilität dieser Gruppe nicht möglich. Nach Angebotssegmenten differenziert werden dem Bereich der betrieblichen Weiterbildung europaweit wesentlich höhere Verdienstmöglichkeiten als der allgemeinen, außerbetrieblichen Weiterbildung zugesprochen (vgl. SCHLÄFLI/SGIER 2008, S. 111 ff.). Allerdings liegen keine empirischen Daten vor, mit denen sich diese Aussage verifizieren ließe.

Im Rahmen des professionstheoretischen Diskurses in der Weiterbildung wird dem Ausbildungshintergrund des Personals besondere Aufmerksamkeit zuteil. Wenngleich immerhin ca. 80 Prozent der Lehrenden einen akademischen Studienabschluss besitzen (vgl. WSF 2005, S. 48; RESEARCH VOOR BELEID/PLATO 2008a, S. 95;

3 Zur Erleichterung des Leseflusses wird im Folgenden die männliche Sprachform gewählt. Alle Angaben beziehen sich grundsätzlich sowohl auf die weibliche als auch auf die männliche Form.

RESEARCH VOOR BELEID/PLATO 2008b, S. 78), geht dieser in nur ca. 40 Prozent auf ein pädagogisches Studium zurück (vgl. WSF 2005, S. 48 ff.). Aus diesem Grund kommt der pädagogischen (Anpassungs-)Qualifizierung für die Qualität der Weiterbildung eine zentrale Bedeutung zu. Allerdings verweisen die vorliegenden Befunde auch in diesem Zusammenhang auf äußerst ungleiche Konditionen. Aus den Ergebnissen des wbmonitors 2008 geht hervor, dass Angestellte in Weiterbildungseinrichtungen wesentlich häufiger als Honorarlehrkräfte durch die Arbeitgeber in Form von Arbeitszeitfreistellung und/oder finanziellen Direktzahlungen in ihrer beruflichen (Weiter-)Qualifizierung unterstützt werden (vgl. BIBB/DIE 2008, S. 6 ff.). Die geringe Hilfestellung der Anbieter bei der Weiterbildung ihrer auf Honorarbasis beschäftigten Mitarbeiter ist vornehmlich bei kleineren Anbietern festzustellen (vgl. AMBOS/EGETENMEYER/SHELLER o.J., S. 5), diese jedoch gehören zur Mehrheit der am Markt agierenden Einrichtungen (vgl. BIBB/DIE 2008b, S. 19).

3. Entwicklungen am Weiterbildungsmarkt und Beschäftigungseffekte

Die oben aufgeführten Befunde deuten auf ein heterogenes, überwiegend nicht reglementiertes Betätigungsfeld mit divergierender Attraktivität und Professionalität hin. Vor allem die prekäre Einkommenslage der Lehrenden steht im offensichtlichen Widerspruch zur proklamierten Bedeutung von Weiterbildung für die Bewältigung des gesellschaftlichen und ökonomischen Wandels. Erste empirische Befunde (IZA/DIW/INFAS 2005; RESEARCH VOOR BELEID/PLATO 2008a; SCHLÄFLI/SGIER 2008) legen die Annahme nahe, dass sich insbesondere die unterschiedlichen Finanzierungsquellen der Bildungsanbieter auf die Beschäftigungslage der Weiterbildner auswirken.

Durch Inkrafttreten der „Gesetze für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ (Hartz-Gesetze) wurden neue, auf Teilnehmerwettbewerb ausgerichtete Förderinstrumente (z. B. Bildungsgutscheine) in der öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildung eingeführt sowie die Ausgaben für Weiterbildung vonseiten der Bundesagentur für Arbeit (BA) reduziert (vgl. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2008a; BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2008b, S. 1; DIE 2008, S. 107). Der Mittelrückgang hatte und hat Medienberichten zufolge erhebliche Konsequenzen für die Personalstruktur in der Weiterbildung; beobachtet wurden Personalentlassungen, Leistungsverdichtungen, Gehaltskürzungen und Ausweitungen von Honorarverträgen (vgl. WSF 2005, S. 16 ff.; IZA/DIW/INFAS 2005, S. 172 ff.). Um ein weiteres Absinken der zum Teil bereits jetzt relativ niedrigen Einkommen zu verhindern, wurden die Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen nach dem SGB II und SGB III zu Beginn des Jahres 2009 in das Arbeitnehmersendegesetz (AEntG) aufgenommen mit dem Ziel, einen allgemein verbindlich erklärten Branchenmindestlohn einzuführen (vgl. SCHAAD

2008); im Oktober 2010 wurde dies allerdings aufgrund eines fehlenden öffentlichen Interesses abgelehnt. Der Zusammenhang zwischen einem Rückgang öffentlicher Zuschüsse für die Weiterbildung und gleichzeitiger Ausweitung prekärer Beschäftigungsverhältnisse insbesondere für die Gruppe der hauptberuflich Selbstständigen ist auch in anderen öffentlich geförderten Weiterbildungssegmenten zu beobachten (vgl. KRAFT 2006, S. 23).

Im Vergleich zu öffentlich geförderten Weiterbildungsanbietern deuten eruierte Befunde auf eine positivere Geschäfts- und Beschäftigungslage bei überwiegend aus privaten Mitteln finanzierten Einrichtungen hin (vgl. SCHLÄFLI/SGIER 2008, S. 111 ff.). Der im *wbmonitor* (2009) berechnete Geschäftsklimaindex verweist im Vergleich zur Lage in der Gesamtwirtschaft auf ein positiveres Klima bei privaten und wirtschaftsnahen Anbietern, wohingegen überwiegend auf staatliche Zuschüsse (Bund, Länder, Gemeinden, EU) angewiesene Einrichtungen eine schlechtere Wirtschaftslage konstatieren (vgl. BIBB 2010, S. 293 f.).

4. Beschäftigungssituation in der Weiterbildung – Ergebnisse einer explorativen Kurzstudie

Das Ziel der explorativen Kurzstudie (vgl. im Folgenden DOBISCHAT/FISCHELL/ROSENDAHL 2009) bestand in einer annähernden Darstellung und Auslotung der Dimensionsbreite der Beschäftigungssituation in der Weiterbildung. Die Ausgangsthe-se leitete sich aus der Differenzierung der Finanzierungs- und Trägerstruktur ab: Die Beschäftigungsbedingungen unterscheiden sich zwischen den Segmenten der öffentlich geförderten Weiterbildung auf der einen Seite und der privat finanzierten Weiterbildung auf der anderen Seite. Es sollten zentrale Merkmale der Erwerbstätigkeit und Professionalisierung innerhalb einer als prekär zu diagnostizierenden Beschäftigungssituation identifiziert werden, wobei Differenzen in verschiedenen finanziell geförderten Weiterbildungssegmenten angenommen wurden.

Die Studie wurde mittels qualitativer, teilstandardisierter Experteninterviews durchgeführt. Ausgehend vom beschäftigungs- und institutionsspezifischen Kontext, der mittels eines standardisierten Fragebogens erhoben wurde, standen im Anschluss die subjektiven Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmuster im Fokus leitfadengestützter Interviews. Das Befragungssample von 14 Probanden basierte auf einer Zufallsstichprobe von hauptamtlichen Weiterbildungsbeschäftigten, die unterschiedliche Statusgruppen hinsichtlich der vertraglichen Beschäftigungsform („selbstständige Honorartätigkeit“ und „abhängige Beschäftigung mit Festanstellung“), der verschiedenen Funktions- und Aufgabenschwerpunkte und der unterschiedlichen Arbeit- bzw. Auftraggeber (privat oder öffentlich finanzierte Weiterbildung) repräsentieren. In der Auswertung wurden anhand der Beschäftigungsbedin-

gungen Kategorien gebildet, nach denen die transkribierten Textpassagen codiert und ausgewertet wurden.

Mit dem Zugriff auf die Beschäftigtengruppen in den zwei unterschiedlichen Weiterbildungssegmenten sollten Kontraste wie auch Parallelitäten hinsichtlich der Beschäftigungssituation kenntlich gemacht werden. Die Befragungsergebnisse generieren und verdichten insofern die aktuelle Datenlage zur Beschäftigung in der Weiterbildung und stellen einen Zusammenhang zu Aspekten des eigenen Professionsverständnisses und der subjektiv empfundenen Qualität der erbrachten Arbeitsleistung her. Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse besitzen damit einen explorativen Charakter und lassen nur exemplarisch einen Blick auf die reale Beschäftigungssituation zu.

4.1 Beschäftigungssituation und Professionalisierung – Polarisierung zwischen den Segmenten?

Die Erkenntnisse der Interviews untermauern die zugrunde gelegte Forschungshypothese, denn die Beschäftigungsbedingungen in der Weiterbildung driften zwischen den beiden hier analytisch getrennten Segmenten stark auseinander. Demnach stellt sich die Finanzierungsquelle der Weiterbildungsangebote als wesentliche Einflussgröße heraus. Als weitere Determinanten einer prekären Beschäftigung bestätigen sich die aus anderen Studien (vgl. hierzu u. a. WSF 2005; RESEARCH VOOR BELEID/PLATO 2008a) bekannten Variablen, wie der Vertragsstatus sowie damit zusammenhängend die Konditionen der Sozialversicherung und die Einkommenshöhe.

Den Ergebnissen der Kurzstudie zufolge können die Probanden in drei Beschäftigtentypen klassifiziert werden:

- a) Selbstständige in der öffentlich finanzierten Weiterbildung
- b) Selbstständige in der privat finanzierten Weiterbildung
- c) Festangestellte in der Weiterbildung

a) Selbstständige in der öffentlich finanzierten Weiterbildung

Besonders von prekärer Beschäftigung betroffen sind die Selbstständigen in der öffentlich finanzierten Weiterbildung. Niedrige Einkommen, flexible Arbeitseinsätze für mehrere Auftraggeber, zeitlich verdichtete Arbeit und erhebliche Belastungen sind die wesentlichen Attribute des Arbeitsalltags dieser Beschäftigtengruppe. Das monatlich verfügbare Gesamteinkommen liegt nach Angaben der Probanden zwischen 800 und 1.100 Euro, mit dem pauschal nur die Unterrichtszeit vergütet wird, die damit zusammenhängenden Aufgaben und Aufwendungen, wie Anfahrt, Vor- und Nachbereitung, Materialbeschaffung und Aufbereitung etc., allerdings nicht abgedeckt sind. Aufgrund des niedrigen Einkommens stellen die Sozialabgaben eine

hohe finanzielle und stellenweise existenzielle Belastung dar, was so weit führt, dass in Einzelfällen von Ausweichstrategien, wie dem Zurückhalten der Sozialversicherungsbeiträge, berichtet wird. Durch die niedrigen Stundensätze sind die Selbstständigen in der öffentlich finanzierten Weiterbildung außerdem gezwungen, ihr monatliches Existenzminimum durch eine höhere Stundenzahl zu erwirtschaften, was mitunter zu einer Arbeitszeit von bis zu 200 Unterrichtsstunden im Monat führt. Die Ausdehnung der Arbeitszeiten in den Abend bzw. ins Wochenende wird als mehr oder minder selbstverständlich hingenommen, kritisiert wird hierbei aber die unzureichende Bezahlung dieser Leistung. Vor allem für einen Unterrichtsausfall durch Krankheit, zu geringe Teilnehmerzahlen oder während der Ferienzeit muss in den verbleibenden Wochen und Monaten ein finanzielles Polster erwirtschaftet werden, was sich aufgrund der niedrigen Stundensätze äußerst schwierig und belastend gestaltet. Der Mangel an finanziellen Spielräumen erschwert die Bildung von Rücklagen und den Aufbau von Zeitkontingenten zur Vorbereitung und Anpassung an die geänderten Erfordernisse. Die hohe Stundenzahl geht mit einer hohen Heterogenität der Adressaten und Auftraggeber einher, die von den Weiterbildungnern eine hohe curriculare und didaktische Flexibilität einfordern. Mit der Beschäftigungsform werden die zentralen Standards eines „normalen“ Arbeitsverhältnisses verletzt und die sozialen Schutzzonen zulasten der Betroffenen verschoben. Die subjektive Verarbeitung der eingeforderten Flexibilitätsbereitschaft als positives Attribut individueller Disposition in der Arbeit steht im Widerspruch zu den Beschäftigungsbedingungen und Anforderungen. Durch das geringe Einkommen und die kurzen Vertragslaufzeiten im fünf- bis sechsmonatigen Semesterrhythmus sehen sich die Befragten permanent mit einem Bedrohungsszenario des beruflichen Verlustes und des sozialen Abdriftens konfrontiert. Die dauerhafte Unsicherheit führt darüber hinaus zu weitgehenden beruflichen, persönlichen und familiären Lebens- und Planungsproblemen.

b) Selbstständige in der privat finanzierten Weiterbildung

Die kontrastierende Vergleichsgruppe der Selbstständigen in der privat finanzierten Weiterbildung verzeichnet nach eigenen Angaben ein durchschnittliches Nettoeinkommen von 3.300 Euro im Monat. In dieser Gruppe wird die auftragsgebundene Ausdehnung von Arbeitszeiten respektiert; allerdings muss diese aufgrund ihrer besseren sozialen Lage geringere zeitliche Übergriffe in die Freizeitphase in Kauf nehmen. Insofern bleibt die Verteilung von Arbeits- und Freizeit in einem ausbalancierten Verhältnis, was keine außergewöhnliche Belastung verursacht und auch nicht so empfunden wird. Im Beschäftigungsfeld ist nach Aussagen der Probanden wegen der überdurchschnittlichen Entlohnung ein Fundament für relativ große Entscheidungs- und Handlungsspielräume entstanden, in dem Flexibi-

lität und Mobilität nicht als Belastungsmomente verstanden werden, sondern als Ausdruck von Arbeitsautonomie gelten. Im Gegensatz zu deren Berufskollegen in der öffentlich finanzierten Weiterbildung berichten diese von vergleichsweise homogenen Auftraggebern, Adressaten und Unterrichts-/Themenfeldern, was nicht zuletzt auch als Profilierung und Professionalisierung im Sinne einer Standardisierung und Qualitätssicherung gewertet wird. Ausgehend von einer sehr stabilen Einkommenssituation werden die Arbeitsbedingungen durch die befragten selbstständig Tätigen positiv beschrieben, wobei die hohen Autonomiespielräume in der Arbeit besonders hervorgehoben werden. Die positive Wahrnehmung der eigenen Tätigkeit färbt auf die Beurteilung der zukünftigen Entwicklungsperspektiven ab. Diese eröffnen nach Auffassung der Probanden aufgrund des demografischen Wandels, Fachkräftebedarfs und der technisch-organisatorischen Entwicklungen weiterhin stabile sowie sichere Beschäftigungsaussichten und sogar ein Beschäftigungswachstum, sofern eine hohe Flexibilitäts- und Mobilitätsbereitschaft besteht.

Die Einkommenshöhe und Beschäftigungsbedingungen wie auch die Arbeitsbelastung der Probanden stehen in einem deutlichen Zusammenhang zu den zu betreuenden Adressatengruppen, den Maßnahmenzielen und dem Weiterbildungsträger. Die Finanzkraft der Bildungsträger und Teilnehmer spiegelt sich somit in den Beschäftigungsbedingungen der Lehrenden wider, die eine Polarisierung zwischen den Beschäftigtengruppen sowie hier vornehmlich zwischen den selbstständig in der Weiterbildung Tätigen provoziert.

c) Festangestellte in der Weiterbildung

Treffen die zusammenfassenden Aussagen zur Polarisierung der Beschäftigungslage bei den Selbstständigen in grundsätzlicher Betrachtung zu, gestaltet sich die Lage bei den Festangestellten entspannter. Deren Beschäftigungslage kann auf einem Kontinuum der beiden hier aufgezeigten Pole verortet werden. Zwar schlägt auch hier das Beschäftigungssegment auf die Arbeitsbedingungen durch, allerdings nicht in der Ausprägung, wie es bei den selbstständig Tätigen der Fall ist. Bei den Festangestellten gestaltet sich die Einkommensdifferenz zwischen den Segmenten aufgrund der vertraglichen Absicherung nicht so dramatisch wie bei den Selbstständigen. Diese nur marginalen Unterschiede lassen keinen direkten Rückschluss auf das Segment als Einflussgröße zu, da die Einkommensdifferenz auch auf das Geschlecht der Probanden und die damit verbundenen Erwerbsbiografien zurückgeführt werden könnte. Ebenfalls sind in der Arbeitsbelastung sowie in der Ausdehnung der Arbeitszeit keine signifikanten Unterschiede zu identifizieren. Auch die Anstellung in unbefristeten und befristeten Beschäftigungsverhältnissen tritt unabhängig vom Weiterbildungssegment und -träger auf.

4.2 Professionalisierung als Verstärker einer Polarisierung der Beschäftigung

Fast alle Befragten besitzen einen akademischen Abschluss mit einer hohen Affinität zur pädagogischen Disziplin. Die Mehrheit verfügt zudem über anerkannte Zusatzzertifikate, die als Voraussetzung für die Durchführung bestimmter Weiterbildungsmaßnahmen vorgeschrieben sind. Trotz hoher Formalqualifikation wird mit Blick auf die alltäglichen Arbeitsanforderungen mit ihrem beschleunigten Wechsel eine zunehmende Passungenaugigkeit der Ausbildung konstatiert, da die vermittelten Inhalte in den absolvierten Studiengängen kaum oder nur unzureichend auf den Erwerb von operativem Handlungswissen ausgerichtet waren und nicht mit dem zu bewerkstellenden Tätigkeits- und Funktionsfeld übereinstimmen.

In ihrer Selbstwahrnehmung sehen sich alle Probanden vornehmlich als Lehrende in der Weiterbildung mit einer erwachsenen Zielgruppe. Ihr primäres Aufgabenfeld wird in der Durchführung von Veranstaltungen sowie der entsprechenden Vor- und Nachbereitung verortet. Während die Forschung ein breites Tätigkeits- und Funktionsfeld ermittelt hat, das sowohl organisatorische, administrative als auch Managementaufgaben von Weiterbildnern erfordert, sehen die Interviewpartner den Kern ihrer Profession im Unterrichten. Die Befragten haben somit ein recht enges Bild von ihrer Tätigkeit und Profession.

Entgegen ihrem Aufgabenverständnis berichten die Selbstständigen in der öffentlich finanzierten Weiterbildung, dass sie vielfach Aufgaben mit einem anderen Inhaltszuschnitt übernehmen. Die Befragten verweisen darauf, dass sich die als originäre, im Sinne der unterrichtlichen Vermittlung von fachlichen Inhalten verstandene Tätigkeit zunehmend in Richtung einer sozialen Integration und sozialpädagogischen Betreuung und Beratung speziell von Gruppen mit kultureller und sozialer Benachteiligung, einhergehend mit lernbezogenen Defiziten, verschiebt. In der Rolle als „intervenierender Sozialpädagoge“ fühlen sie sich überfordert, da sie die Aufgaben und Funktionen nicht mit dem Verständnis des selbst zugeschriebenen Tätigkeits- und Aufgabenfeldes als Weiterbildner in Einklang bringen können. Das zu bewältigende Aufgabenprofil weist eine starke Interdisziplinarität in der Tätigkeit auf, wird aber subjektiv als inhaltliche Überfrachtung empfunden, da vordergründig sozialpolitische Inhaltsakzente abverlangt werden, was hinsichtlich des eigenen Professionsverständnisses deutliche Probleme aufwirft. Die Probanden dieser Gruppe grenzen sich mittels ihrer erworbenen Qualifikation und „Profession“ als „Weiterbildungspädagoge“ deutlich davon ab. Den zeitlich und finanziell sehr begrenzten Dispositionsspielräumen stehen wachsende Arbeitsanforderungen der Auftraggeber gegenüber, deren Ansprüche zur Aufgabenerledigung nur durch eine entsprechende Weiterqualifizierung befriedigt werden könnten, was aber aufgrund der restriktiven Rahmenbedingungen der Arbeitstätigkeit kaum oder nur bedingt möglich ist. Die

somit erzwungene Weiterbildungsabstinenz liegt u. a. darin begründet, dass keiner der Befragten durch die Auftraggeber bzw. den oder die Beschäftigungsbetriebe in Form einer entlohnten Arbeitsfreistellung und/oder einer (Teil-)Übernahme der Kosten bei der Teilnahme an einer beruflichen Weiterbildung unterstützt wird. Die Befragten berichten ausnahmslos, dass sie sich lediglich durch ein Selbststudium, sofern erforderlich, weiterqualifizieren. Die Betroffenen finden sich in dem Dilemma wieder, in dem sie kurzfristig nicht die Möglichkeit haben, ihre Professionalität sowie Beschäftigungsfähigkeit zu sichern, mittel- bis langfristig aber gerade dadurch eben diese gefährden. Exemplarisch lässt sich die Situation eines solchen „Qualifikationsdilemmas“ anhand der Lehrenden in den durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) finanzierten Integrationskursen bzw. den Angeboten „Deutsch als Fremdsprache (DaF)“ verdeutlichen. Als Voraussetzung für die Durchführung solcher Kurse verlangt das BAMF die Teilnahme an einer Zusatzqualifizierung, die erst im Anschluss an die Maßnahme durch das Bundesamt refinanziert wird. Die entstandenen Einkommensausfälle werden dagegen nicht berücksichtigt, wodurch sich die Betroffenen kurzfristig mit stellenweise existenziellen Einkommensverlusten konfrontiert sehen; langfristig allerdings gefährden sie ihre Beschäftigungsfähigkeit und Einkommensquelle, wenn sie auf die obligatorische Qualifizierungsmaßnahme für diese DaF-Kurse verzichten. Die notwendige Weiterbildung als Voraussetzung für den Beschäftigungserhalt gerät somit in einen nur schwer aufzulösenden Konflikt zur erforderlichen Existenzsicherung. Die beschriebene Situation verdeutlicht, dass die desolante Beschäftigungssituation eigenen Professionalisierungsbestrebungen entgegensteht. Das Auseinanderdriften der erworbenen Qualifikationen und der tatsächlichen Anforderungen des Tätigkeits- und Funktionsfeldes wird als Prozess einer Deprofessionalisierung empfunden. Dies wird durch die Entfremdung von der Selbstzuschreibung pädagogischer Kerntätigkeiten und die dadurch entstehende Diskrepanz weiter verstärkt.

Auch die Festangestellten schildern eine Wandlung ihres Aufgabenfeldes, was anhand der ursprünglichen Tätigkeitsbeschreibung verdeutlicht und als „Entfremdung“ bewertet wird. Für die vergangenen Jahre konstatieren die Befragten eine Verschiebung zu vermehrt administrativen Vorgängen und Management- sowie Sachbearbeitungsfunktionen, wie der Bearbeitung von Anträgen, Formularen, Dokumentationen und Pflege von Datenbanken sowie Aufgaben im Bereich des Marketings oder Rechnungswesens. Auch bei dieser Gruppe stimmt die Aufgabenerledigung mit der eigenen Vorstellung von pädagogischer Arbeit nicht mehr überein, da die lehrenden und beratenden Aufgaben zunehmend zurückgedrängt werden. Die Ausdünnung des Kontaktes zu den Teilnehmern wird als qualitativer Verlust in der Arbeit erfahren und als problematische Erosion in der originären Kernzone pädagogischer Arbeit interpretiert. Begleitet ist dies durch die notwendige und geforderte Flexibilität in den Themen und

Aufgabenstellungen. Zwar wird die Flexibilität als positiver Anreiz und Herausforderung beurteilt, jedoch wird die subjektiv wahrgenommene „Entfremdung“ von pädagogischen Arbeitskontexten zuweilen als Überforderung empfunden. Die zu erbringende Flexibilitätsleistung der Festangestellten ist nicht mehr durch die Stellenbeschreibung und das Arbeitsplatzprofil abgedeckt, sodass diese keine verlässliche Orientierungsfunktion für die Arbeitsinhalte und das Arbeitsvolumen mehr bieten. Dies wird einerseits als Chance interpretiert, da sich daraus inhaltliche Schwerpunktsetzungen, die z. B. die eigenen Arbeitsinteressen betreffen, ableiten lassen; andererseits wird dies als permanente Verflüssigung und Aushöhlung des Kompetenzprofils gesehen, was einer geforderten Professionalisierung entgegensteht. Das ursprüngliche Stellenprofil scheint sich zunehmend in Richtung administrativer und operativer Aufgaben zu verschieben, was letztlich zu einer „Entpädagogisierung der Arbeit“ führt. Für viele der zu erfüllenden Aufgaben, jenseits der pädagogischen Arbeit, wird das Fehlen einer Kernkompetenz bemängelt, die weder im Studium noch in der bisherigen Berufspraxis ausreichend erworben werden konnte. Zur Kompensation von Defiziten wird daher die eigene Weiterbildung intensiv in unterschiedlichen Lern- und Organisationsformen genutzt. Probleme (finanziell, organisatorisch etc.) hinsichtlich der Wahrnehmung von Weiterbildung zwischen dem Beschäftigungsbetrieb und den Beschäftigten existieren kaum. Trotz der im Großen und Ganzen artikulierten Zufriedenheit klagen die Festangestellten über schleichende innerorganisatorische Veränderungsprozesse, was zu einer Verlagerung bzw. Verbreiterung der Tätigkeiten, zu einer zunehmenden Arbeitsdichte und zu erhöhtem Leistungsdruck führt und qualitative Probleme in der Arbeits erledigung sowie innerhalb der selbst formulierten Qualitätsansprüche aufwirft.

Entgegen den Beschreibungen der Festangestellten entspricht die aktuell ausgeübte Tätigkeit der Selbstständigen in der privat finanzierten Weiterbildung im Kern den eigenen Vorstellungen der Berufsausübung. Mit der Bezeichnung Dozent oder Coach charakterisieren sie ihre Haupttätigkeit als vermittelnd, lehrend und beratend. Aufgaben wie die Kundenakquise, die Abrechnung oder Vermarktung von Kursangeboten werden als professionszugehörig, aber eher peripher, wenngleich in ihrer Querschnittsfunktion als pädagogisch affin akzeptiert. Vornehmlich die Kundenakquise wird als Betätigungsfeld des professionellen und qualitativen Handelns angesehen. In dieser Hinsicht grenzen sich die selbstständig arbeitenden Weiterbildner von den Festangestellten ab, die in diesen oder vergleichbaren Aufgaben eine Erosion ihrer pädagogischen Arbeit sehen. Die eigene Weiterbildung gehört für die Selbstständigen dieses Segmentes zur Berufsausübung. Die Bereitschaft, Kosten und Zeit hierfür zu investieren, ist hoch ausgeprägt, zumal für die Investitionen aufgrund der geschilderten Einkommenssituation auch die erforderlichen Ressourcen zur Verfügung stehen. Die Qualität der zu erbringenden Weiterbildungsdienstleistung wird von den Selbstständigen als ausschlaggebender Erfolgsfaktor und als Gradmesser der

Arbeit herausgestellt. Eine gute Qualität sichert Auftragskontinuität und wirtschaftlichen Ertrag. Qualität der Arbeitsleistung ist ein zentrales Merkmal professionellen Handelns und konstituiert den Markterfolg gegenüber der Konkurrenz. Aufgrund deren veritabler Konstellation und finanziellen Abdeckung durch die vergleichsweise hohen Stundensätze ist es ihnen möglich, ausreichend Zeit und Geld für die soziale Absicherung als auch für die eigene Qualifizierung aufzuwenden und damit ihre Beschäftigungsfähigkeit und Marktgängigkeit aufrechterhalten zu können.

Die Selbstständigen in der privat finanzierten Weiterbildung sowie die Festangestellten verfügen, so die Ergebnisse der Interviews, über einen hohen Dispositionsspielraum im unmittelbaren beruflichen Handlungsfeld. Dies schlägt sich im Streben nach eigener Professionalisierung wie auch im Anspruch nach einer guten Qualität der eigenen Arbeit nieder.

5. Perspektiven von Professionalisierung und Beschäftigung – Forschungsdesiderata

Mit den vorgestellten Ergebnissen konnte nur ein Schlaglicht auf die Beschäftigungslage in der Weiterbildung im Wechselspiel zur Qualität und Professionalisierung geworfen werden. Das, was sich bereits in den Ergebnissen der WSF-Studie aus dem Jahr 2005 in ersten Konturen abzeichnete, hat sich seitdem beschleunigt und zu dramatischen Beschäftigungsverhältnissen zumindest im Sektor der öffentlich finanzierten Weiterbildung mit expandierender Tätigkeit auf Basis prekärer Honorarverträge geführt. In Bezug auf das reale Ausmaß der Lebens-, Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen von Weiterbildungnern in unterschiedlichen Segmenten ist dringender Forschungsbedarf durch empirische Erhebungen zu reklamieren. Der Gegenstandsbereich erweist sich jedoch als hochkomplex, da sich z. B. die beschäftigungsspezifischen Rahmenbedingungen sowie die institutionellen Kontexte und Tätigkeitsfelder zwischen den Segmenten und Finanziers erheblich unterscheiden.

Die Tätigkeit der Weiterbildungner ist diffus, sodass eine Klassifizierung für die gesamte Weiterbildung im Sinne einer homogenen „Profession“ eher unwahrscheinlich ist und sich damit die Frage stellt, ob eine Professionalisierungsdebatte bezogen auf die gesamte Weiterbildung grundsätzlich angemessen ist. Professionalisierungsforschung sollte an den verschiedenen Tätigkeitsfeldern innerhalb der Weiterbildung ansetzen, um eventuelle inhaltliche Überschneidungen und auf eine „Gesamtprofession“ zutreffende Tätigkeiten zu identifizieren.

Ohne Zweifel befindet sich das Selbstverständnis der Weiterbildungner im Wandel, worauf die Ergebnisse der Kurzstudie hindeuten. Dies konzentriert sich vor allem auf die Befürchtung eines schleichenden Verlusts des Pädagogischen und der damit korrespondierenden Kernaufgabe der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen und ihrer

Qualität(ssicherung). Es bedarf der empirischen Klärung, welche Wirkungen dieser Wandel entfaltet, wobei es wichtig ist, die Veränderungen im Tätigkeitsfeld vor dem Hintergrund des Selbst- und Fremdbildes zu untersuchen. Handelt es sich um eine Deprofessionalisierung im Sinne einer Diskrepanz zwischen (pädagogischer) Qualifikation und (dazu nicht affinen) Funktionen und Aufgaben? Oder handelt es sich um eine Veränderung des Tätigkeitsfeldes im Sinne einer „Reprofessionalisierung“ in neuen Korridoren?

Die in dieser Studie identifizierten negativen Auswirkungen auf die Weiterbildungsqualität, die sich nach Ansicht der Probanden aus der Prekarisierung der Beschäftigungsbedingungen und der Destabilisierung des Erwerbsverlaufs sowie aus den wahrnehmbaren Verlusten des originär „Weiterbildnerischen“ ergeben, bedürfen weitergehender, empirischer Untersuchungen, um diesen Zusammenhang zu überprüfen sowie mögliche Ebenen der Veränderung zu identifizieren.

Weiterhin muss die in der Kurzstudie identifizierte Polarisierungstendenz belastbar untersucht werden. Es stellt sich die Frage, ob sich die Beschäftigungslage und die Professionalisierung in der Weiterbildung tatsächlich eindeutig zwischen den verschiedenen Erwerbsformen, Tätigkeitsfeldern und unterschiedlich finanzierten Weiterbildungssegmenten unterscheiden oder ob nicht vielmehr unterschiedliche Ausprägungsstufen existieren.

Ebenfalls gilt es, maßgebliche Ursachen für die heterogene Beschäftigungssituation sowie unterschiedliche Gestaltungsebenen zur Förderung von Professionalisierung und Qualität zu identifizieren. Hierbei sind nicht nur die unterschiedlichen Tätigkeitsfelder und Finanzierungsströme in der Weiterbildung zu berücksichtigen, sondern ebenfalls die Einflüsse der Strukturprinzipien von Weiterbildung (Marktorganisation, Subsidiarität und Pluralität) und institutionelle Unterschiede der Beschäftigungsbetriebe zu überprüfen.

In der erwachsenenbildnerischen Professionsdebatte stellt sich die Aufgabe, die dialektische Spannung zwischen „gesellschaftlichem Mandat und Lizenz“ (NITTEL 2000) – also die Divergenz eines oftmals diffusen und weiten Aufgaben-, Tätigkeits- und Funktionsfeldes (weites Mandat) und einem nur begrenzten Gestaltungsspielraum und Handlungsrepertoire (enge Lizenz) – aufzuheben, damit sich eine identitätsstiftende Profession der Weiterbildung herausbilden kann. Der wissenschaftliche Diskurs über die weiterbildnerische Profession korrespondiert zwangsläufig mit der Beschäftigungssituation und den Arbeitsbedingungen, die sich in einem Spannungsfeld zwischen erforderlicher Professionalität und dem wachsenden Risiko prekärer Beschäftigung entwickeln. Vor einigen Jahrzehnten stellten Professionscharakteristika noch vorwiegend auf regulierte, durch sozialversicherungspflichtige Beschäftigung geprägte Arbeitsmärkte ab. Es ist jedoch fraglich, ob diese auch gegenwärtig in einem Zeitalter zunehmend atypischer Beschäftigung noch geeignet sind, spezielle

Berufsgruppen in der durch Heterogenität und neue Lehr-/Lernformen geprägten Weiterbildung zu charakterisieren (vgl. KNOLL 2002). Interessant wird bei diesem Aushandlungsprozess sein, ob sich eine subjektive Beruflichkeit in biografischer Perspektive als Gegenentwurf zu den Konstrukten des „Arbeitskraftunternehmers“ und „Selbstmanagers“ entwickeln kann.

Literatur

- AMBOS, Ingrid; EGETENMEYER, Regina; SCHELLER, Friederich: *wbmonitor 2008: Personalentwicklung und wirtschaftliches Klima bei Weiterbildungsanbietern – Zentrale Ergebnisse im Überblick*. Bonn o. J.
- BECK, Ulrich; BRATER, Michael; DAHEIM, Hansjürgen: *Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse*. Hamburg 1980
- BRANDT, Henriette; ERNST, Helmut: *Qualifizierung durch Fortbildung. Das Modellprojekt Berufspädagoge/Berufspädagogik IHK in Mecklenburg-Vorpommern*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 37 (2008) 6, S. 26–27
- BRATER, Michael; WAGNER, Jost: *Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals. Ergebnisse einer explorativen Studie*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 37 (2008) 6, S. 5–9
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (Hrsg.): *Ausgewählte arbeitsmarktpolitische Instrumente – lange Zeitreihen (2000–2006)*. Nürnberg 2008a – URL: <http://www.pub.arbeitsagentur.de/hst/services/statistik/detail/f.html> (Stand 10.10.2008)
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (Hrsg.): *Einsatz ausgewählter arbeitsmarktpolitischer Instrumente. Jahreszahlen 2007*. Nürnberg 2008b – URL: <http://www.pub.arbeitsagentur.de/hst/services/statistik/detail/f.html> (Stand 10.10.2008)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Vorversion*. Bonn 2010 – URL: http://datenreport.bibb.de/media2009/datenreport_bbb_2010.pdf (Stand: 25.05.2010)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB)/DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG (DIE) (Hrsg.): *Grundauszählung wbmonitor 2008*. Bonn 2008b
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): *Berufsbildungsbericht 2010*. Bonn, Berlin 2010
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (BLK) (Hrsg.): *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn 2004
- DAHEIM, Hansjürgen: *Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns*. Köln und Berlin 1970
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG (DIE) (Hrsg.): *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008*. Bielefeld 2008
- DIETRICH, ANDREAS: *Bildungspersonal in Schule und Betrieb zwischen Polyvalenzanforderungen und Professionalisierung*. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. – (2009) Profil 2 – URL: http://www.bwpat.de/profil2/diettrich_profil2.pdf (Stand: 21.01.2010)

- DOBISCHAT, Rolf; FISCHELL, Marcel; ROSENDAHL, Anna: Beschäftigung in der Weiterbildung. Prekäre Beschäftigung als Ergebnis einer Polarisierung in der Weiterbildungsbranche? Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung – URL: <http://www.gew.de/Binaries/Binary57566/Dok%2009-2009.pdf> (Stand: 26.04.2010)
- DOBISCHAT, Rolf; FISCHELL, Marcel; ROSENDAHL, Anna: Professionalität bei prekärer Beschäftigung? Weiterbildung als Beruf im Spannungsfeld von professionellem Anspruch und Destabilisierungen im Erwerbsverlauf. In: BOLDER, Axel u. a. (Hrsg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener. Wiesbaden 2010, S. 163–181
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (Hrsg.): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel 2000
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Brüssel 2006
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (Hrsg.): Aktionsplan Erwachsenenbildung: Zum Lernen ist es nie zu spät. Brüssel 2007
- FAULSTICH, Peter: Erwachsenenbildung als Beruf. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 46 (1996) 1, S. 289–294
- FORUM BILDUNG (Hrsg.): Neue Lern- und Lehrkultur: Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn 2001
- FUCHS-BRÜNINGHOFF, Elisabeth: Profession. In: ARNOLD, Rolf; NOLDA, Sigrid; NUISSL, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 2001
- GIESEKE, Wiltrud: Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: HIPPEL, Aiga von; TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden 2009, S. 385–429
- GIESEKE, Wiltrud: Professionalität und Professionalisierung. In: ARNOLD, Rolf; NOLDA, Sigrid; NUISSL, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn 2010a, S. 243–244
- GIESEKE, Wiltrud: Professionstheorie. In: ARNOLD, Rolf; NOLDA, Sigrid; NUISSL, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn 2010b, S. 244–246
- HARTMANN, Heinz: Arbeit, Beruf, Profession. In: LUCKMANN, Thomas; SPRONDEL, Walter Michael: Berufssoziologie. Köln 1972, S. 36–52
- HIPPEL, Aiga v.; TIPPELT, Rudolf: Fortbildung der Weiterbildungler/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim 2009
- INSTITUT ZUR ZUKUNFT DER ARBEIT (IZA)/DEUTSCHES INSTITUT FÜR WIRTSCHAFTSFORSCHUNG (DIW) BERLIN/INSTITUT FÜR ANGEWANDTE SOZIALWISSENSCHAFT (INFAS) (Hrsg.): Evaluation der Maßnahmen zur Umsetzung der Vorschläge der Hartz-Kommission. Modul 1b: Förderung beruflicher Weiterbildung und Transferleistungen. Berlin 2005
- KOCH, Raphaela u. a.: Aufgaben- und Rollenpluralität des beruflichen Bildungspersonals – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online – (2009), H. Profil 2 – URL: http://www.bwpat.de/profil2/dietrich_profil2.pdf (Stand: 21.01.2010)
- KRAFT, Susanne: Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildungler/innen – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. Bonn 2006 – URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf (Stand: 09.10.2009)

- KRAFT, Susanne: Berufsfeld Weiterbildung. In: TIPPELT, Rudolf; HIPPEL, Aiga v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. überarb., erw. Aufl. Wiesbaden 2009, S. 427–436
- KREMER, Manfred: Kompetenz des Bildungspersonals – Basis für die Qualität der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 37 (2008) 6, S. 3–4
- LATTKE, Susanne; NUISSL, Ekkehard: Qualifying Professionals for Adult Learning in Europe. In: NUISSL, Ekkehard; LATTKE, Susanne (Hrsg.): Qualifying adult learning professionals in Europe. Bielefeld 2008, S. 7–18
- NITTEL, Dieter: Von der Mission zur Profession. Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2000
- NUISSL, Ekkehard: Professionalisierung in Europa. In: Report: Zeitschrift Weiterbildungsforschung 28 (2005) 4, S. 47–56
- REBMAN, Karin; SCHLÖMER, Tobias: Qualifizierung und Professionalisierung des Aus- und Weiterbildungspersonals. In: Berufsbildung 62 (2008) 111, S. 3–6
- RESEARCH VOOR BELEID; PLATO (Hrsg.): Alpine – Adult Learning Professions in Europe. A study of the current situation, trends and issues. Final report. Zoetermeer 2008a
- RESEARCH VOOR BELEID; PLATO (Hrsg.): VET trainers in public and private training institutions. Final report. Leiden, Zoetermeer 2008b
- SCHAAD, Ilse: Druck aufrecht erhalten. In: Prekär 21 (2008) 1, S. 4
- SCHLÄFLI, André; SGIER, Irena: Situation in European Countries. In: NUISSL, Ekkehard; LATTKE, Susanne (Hrsg.): Qualifying adult learning professionals in Europe. Bielefeld 2008, S. 111–120
- WEISS, Reinhold: Die 26-Mrd.-Investition – Kosten und Strukturen betrieblicher Weiterbildung. Berichte zur Bildungspolitik 1990 des Instituts der Deutschen Wirtschaft. Köln 1990
- WIRTSCHAFTS- UND SOZIALFORSCHUNG (WSF) (Hrsg.): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Kerpen 2005
- WITTWER, Wolfgang: Die Aus- und Weiterbildner in außerschulischen Lernprozessen. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 2006, S. 401–412

Claudia Koring

Selbstgesteuertes Lernen und die Rolle der Lernprozessbegleitung im Spannungsverhältnis zur Unternehmenskultur

Innerbetriebliche Lernprozessbegleitung ist ein Schlüsselement zur Umsetzung selbstgesteuerter Lernformen und innerhalb eines davon unabhängigen, spezifischen Werte- und Einstellungsgefüges (Unternehmenskultur) verortet. Im Beitrag wird dargestellt, inwiefern die Interdependenzen zwischen Unternehmenskultur und Lernprozessbegleitung eine Weiterentwicklung von Unternehmenskultur (Paradigmenwechsel) notwendig machen, um die Qualität selbstgesteuerter Lernformen zu sichern. Der Schwerpunkt des Beitrags liegt auf den Handlungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten, die sich für die Lernprozessbegleitung ergeben. Als Referenzrahmen für potenzielle Aufgaben der Lernprozessbegleitung wird das Modell des „Lernenden Unternehmens“ nach Argyris und Schön hinzugezogen.

1. Unternehmensinterne Lernprozessbegleitung im Spannungsfeld verschiedener Einflussgrößen

Innerhalb der beruflichen Bildung dominiert – verstärkt in den letzten Jahren – das Paradigma, dass der Lernprozess einen aktiven Konstruktionsprozess in Verbindung mit dem bestehenden Wissen und den Erfahrungen von Individuen darstellt. Die theoretischen Grundlagen bieten die Modelle der situierten Kognition bzw. das situierte Lernen (vgl. COLLINS u. a. 1989; LAVE/WENGER 1991; GREENO u. a. 1993), auf die die didaktischen Konzeptionen Handlungsorientierung und Gestaltungsorientierung rekurren. Die Theorien der situierten Kognition fassen Kompetenzen als stark kontextgebunden auf und den Kompetenzerwerb als nicht trennbar von der praktischen Anwendung. Um das Phänomen des „trägen Wissens“ zu vermeiden und einen Wissenstransfer auf den Anwendungskontext zu ermöglichen, soll dieser dem instruktionalen Kontext ähnlich sein (vgl. GERSTENMAIER/MANDL 1995; MANDL u. a. 2002). Allerdings instruiert nicht die Situation als sozialer Kontext den Lernenden, sondern ihre Wahrnehmung, Redefinition und Bewertung in einer Praxisgemeinschaft.

Eine Vorstellung vom Lernprozess als Konstruktionsprozess führt dazu, dass selbstgesteuerte Lernformen vermehrt gefördert und unterstützt werden. In diesem Zusammenhang erfuhr die Verbindung von Lernen und Arbeiten zum Ende des 20. Jahrhunderts in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung eine Neubelebung. „Das Qualifizierungs- und Bildungspotenzial der Arbeitswirklichkeit wurde als zentraler Bezugspunkt für die Berufsbildung (wieder-)entdeckt“ (HOWE/BERBEN

2005, S. 385). Konzepte wie Lernen im Arbeitsprozess, Lernen am Arbeitsplatz, Lernen in der Arbeit, arbeitsplatznahes Lernen, Lernen am Kundenauftrag oder dezentrales Lernen verfolgen den gemeinsamen Ansatz, den Arbeitsplatz und die dort zu bewältigenden Arbeitsprozesse in die Aus- oder Weiterbildungsmaßnahmen einzubinden (vgl. DEHNBOSTEL 2007; HOWE/BERBEN 2005; RAUNER 2002). Konzeptionelle Unterschiede ergeben sich durch Art und Reichweite des Bezuges zwischen Arbeiten und Lernen. In der wissenschaftlichen Literatur existieren hierzu viele Systematisierungs- und Strukturierungsansätze und dementsprechend eine Vielzahl an unterschiedlichen Bezeichnungen. Im vorliegenden Beitrag wird in Anlehnung an Dehnbostel der Begriff des arbeitsgebundenen Lernens verwendet, womit ein non-formelles Lernen bezeichnet wird, das pädagogisch organisiert, abgesichert und koordiniert ist und bei dem Lern- und Arbeitsort identisch sind, indem das Lernen am Arbeitsplatz bzw. im Arbeitsprozess stattfindet (vgl. DEHNBOSTEL 2007, S. 45; DOHMEN 2001).

Selbstgesteuertes Lernen innovativer arbeitsplatzgebundener Lernformen bedingt hohe Anforderungen an den Lernenden und die Gestaltung und Organisation kompetenzförderlicher Lernformen (vgl. TRAMM/NAEVE 2007). Bei der Diskussion um das Lernen im Arbeitsprozess ist hervorzuheben, dass nicht jede Handlung und Erfahrung bereits als Lernen anzusehen ist. Moderne Arbeitsprozesse ermöglichen zwar Handlungs- und Lernspielräume, weisen in ihren Zielen aber nach wie vor starke Unterschiede zu pädagogisch organisiertem Lernen auf (vgl. DEHNBOSTEL 2001). Insofern ist die Gestaltung der Lernumgebungen und didaktisch durchdachter Konzepte für das Lernen am Arbeitsplatz notwendig, um die Effekte dieser Lernform zu sichern. Die Qualität beruflicher Lernprozesse kann als abhängig von folgenden Kriterien bezeichnet werden (vgl. DECI/FLASTE 1995; DECI/RYAN 1985; STRAKA 2001):

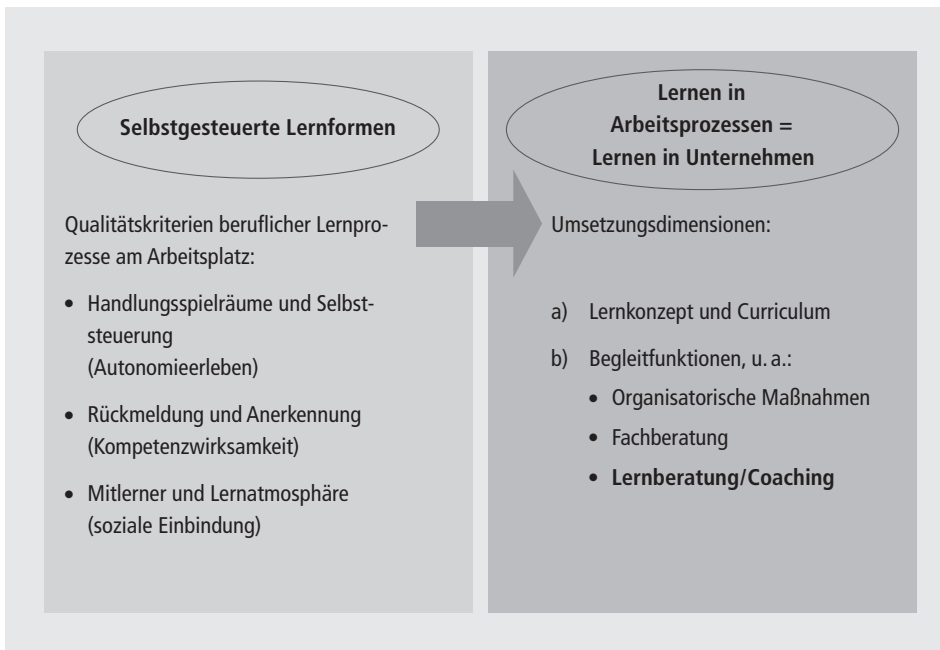
- Schaffen von Handlungsspielräumen und Möglichkeiten der Selbststeuerung (Kriterium des Autonomieerlebens),
- Sicherstellen von Rückmeldung und Anerkennung (Kriterium der Kompetenzwirksamkeit),
- Förderung von kooperativem Lernen und einer positiven Lernatmosphäre (Kriterium der sozialen Einbindung).

Diese theoretischen Gestaltungskriterien werden auf verschiedenen Ebenen operationalisiert (siehe Abbildung 1).

Selbstgesteuerte arbeitsgebundene Lernformen stellen das projektförmige, prozess- und aufgabenorientierte Lernen in problemhaltigen Situationen der beruflichen Realität in den Mittelpunkt, wie es mit dem Konzept der gestaltungsorientierten Lern- und Arbeitsaufgaben (vgl. HOWE u. a. 2002) umgesetzt wird. Elementar bei diesem Konzept ist der Anspruch, die Entwicklung von beruflicher Handlungs- und Gestal-

tungskompetenz zu fördern. Die Gestaltungsorientierung setzt an dem Prinzip der Handlungsorientierung an, geht aber insofern darüber hinaus, als konsequent das Prinzip der Selbstständigkeit und Mündigkeit im Vordergrund steht und Arbeitsprozesse nicht als statisch, sondern als gestaltbar aufgefasst werden. Diese Leitidee fußt auf der Annahme, dass Technik gestaltbar, gestaltungsbedürftig und zweckbehaftet ist, Arbeitsprozesse unterschiedlich organisiert werden und die Gestaltung von Arbeit und Technik auf Prozessen basiert, an denen auch die Beschäftigten mit ihren Kompetenzen und Interessen beteiligt sind. „Anders als berufliche Handlungskompetenz verweist Gestaltungskompetenz auf die schöpferische Qualität des selbstverantworteten Tuns sowie auf die Inhaltlichkeit der Gestaltungsspielräume, die es im Prozess gesellschaftlicher Arbeit zu nutzen gilt“ (RAUNER 2002, S. 33). Ziel ist die Entwicklung der Fähigkeit zur Partizipation (Mitgestaltung) an Entscheidungen (der Arbeitswelt und der Gesellschaft) in ökonomischer, sozialer und ökologischer Verantwortung (vgl. HEIDEGGER 1997; RAUNER 1988, 1995). Der Gefahr, dass Handlungsorientierung im Extremfall zu einer nach dem „Modell der vollständigen Handlung“ organisierten Folge zweckrationaler Handlungsschritte bereits antizipierter Ziele und damit zur Anpassungsqualifizierung degradiert, soll damit begegnet werden.

Abbildung 1: **Qualitätskriterien selbstgesteuerter Lernformen und Umsetzungsdimensionen**



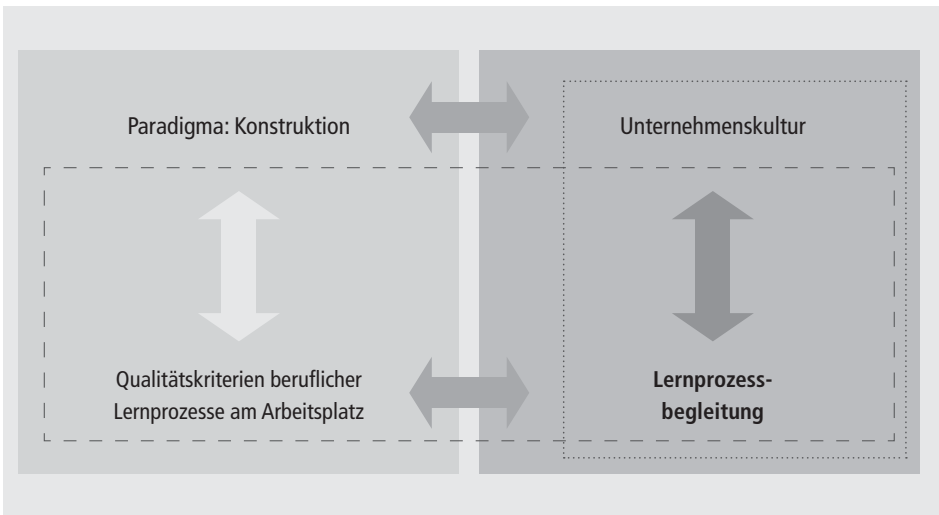
Um selbstgesteuerte Lernformen erfolgreich umzusetzen sowie zur Sicherung der Qualität ist über die inhaltlich-methodische Gestaltung des Lernkonzeptes hinaus die Einführung von „Begleitfunktionen“ notwendig und sinnvoll. Die Begleitfunktionen zielen darauf, Unterstützungsstrukturen bereitzustellen und einer Überforderung durch Selbststeuerung vorzubeugen. Sie beinhalten u. a. die Fachberatung und die Gestaltung der organisatorischen Maßnahmen zur Umsetzung von Lernen im Arbeitsprozess. Eine Begleitfunktion und wesentlicher Erfolgsfaktor für eine Umsetzung arbeitsgebundener selbstgesteuerter Lernformen ist die Lernberatung, welche vom Lernprozessbegleiter oder Lernberater wahrgenommen wird (vgl. ROHS/BÜCHELE 2002).

Es wird deutlich, dass arbeitsgebundene Lernformen und als wesentliches Element dieser Lernform auch die Lernprozessbegleitung mindestens zwei äußeren Einflussgrößen unterliegen (siehe Abbildung 2). Auf der einen Seite ist Lernen im Arbeitsprozess den Qualitätskriterien selbstgesteuerter Lernformen verpflichtet, wenn das Potenzial dieser Lernform zur Wirkung kommen soll. Auf der anderen Seite ist dieses Lernen in Unternehmen, an konkreten Arbeitsplätzen verortet und damit den dort herrschenden Bedingungen ausgesetzt. Lernen im Prozess der Arbeit findet also innerhalb einer spezifischen Unternehmens- und Lernkultur statt und unterliegt damit je nach Prägung förderlichen oder auch weniger förderlichen Rahmenbedingungen. So ist die herrschende Unternehmenskultur nicht notwendigerweise kompatibel mit den Qualitätskriterien beruflicher Lernprozesse und mit dem Paradigma des Lernens als aktivem Konstruktionsprozess. Die Lernprozessbegleitung arbeitsgebundener Lernformen ist eine Schnittstelle zwischen den beiden zum Teil widersprüchlichen Faktoren: Zum einen ist sie ein Element zur Sicherung der Qualität der Lernprozesse, zum anderen findet Lernprozessbegleitung in den spezifischen Rahmenbedingungen des Unternehmens statt.

Es stellt sich die Frage, inwiefern der Paradigmenwechsel innerhalb der Berufsbildungsforschung ein Paradigmenwechsel in der beruflichen (Weiter-)Bildung in Unternehmen nach sich zieht bzw. ziehen muss und welche Rolle die Lernprozessbegleitung in diesem Zusammenhang spielen kann oder sollte.

Um diese Zusammenhänge näher zu beleuchten, werden im vorliegenden Beitrag die Interdependenzen zwischen Lernprozessbegleitung und Unternehmenskultur dargestellt. Darauf aufbauend wird erläutert, inwiefern eine Erweiterung von Lernprozessbegleitungskonzepten zur Gestaltung der Unternehmenskultur notwendig ist und ob als Referenzrahmen für die Gestaltung von Unternehmenskultur und für die potenziellen Aufgaben der Lernprozessbegleitung das Modell des „Lernenden Unternehmens“ herangezogen werden kann.

Abbildung 2: Lernprozessbegleitung im Spannungsfeld verschiedener Einflussgrößen

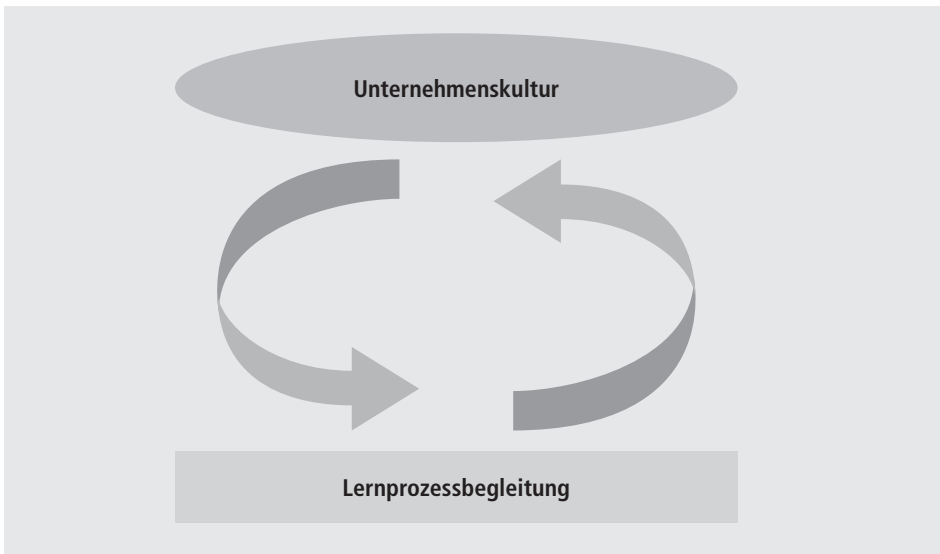


2. Interdependenzen von Lernprozessbegleitung und Unternehmenskultur

Der Begriff Lernkultur wird unterschiedlich definiert, oft als ein Bestandteil der Unternehmenskultur, wobei sich Lernkultur dann in erster Linie auf individuelle Lernprozesse und die Gestaltung der Lernumgebung bezieht. Bei einem „ganzheitlichen Verständnis“ von Lernen bestehen zwischen beiden Konstrukten viele Ähnlichkeiten, und Lernkultur wird in großer Nähe zur Unternehmenskultur aufgefasst: Die Lernkultur wird nicht isoliert betrachtet, sondern ist der Unternehmenskultur in allen Prozessen inhärent und hat Auswirkungen auf alle Ebenen des Unternehmens, also auf Hierarchien, die Arbeitsorganisation, die Kommunikation/Kooperation etc. (vgl. HEILIGER/JÄGER/UHLMANN 2005). Dem „ganzheitlichen Ansatz“ folgend werden im vorliegenden Beitrag Unternehmenskultur und Lernkultur als spezifische Werte- und Einstellungsgefüge aufgefasst. Diese manifestieren sich in den Routinen, Handlungsmustern und Mythen und werden im Denken, Fühlen, Handeln in den Werthaltungen, Erwartungen und dem Rollenverhalten widerspiegelt.

Lernprozessbegleitung beinhaltet einen personellen, funktionellen und organisatorischen Entwicklungsprozess, das heißt, Lernprozessbegleitung beeinflusst die Unternehmenskultur, während die Unternehmenskultur gleichzeitig die Rahmenbedingung für das Lernen im Arbeitsprozess und damit auch für die Lernprozessbegleitung ist.

Abbildung 3: Unternehmenskultur und Lernprozessbegleitung sind interdependent



Der sogenannte „Ensemblecharakter“ bringt es mit sich, dass weitestgehend eine Kohärenz der verschiedenen Elemente im Unternehmen besteht. Die Werte, Einstellungen, Handlungsmuster bedingen die Hierarchien, Arbeitsorganisation etc. Kommt es zu Veränderungen in Unternehmen, wie durch die Einführung neuer Lernformen, erfordert dies eine neue Abstimmung der betrieblichen Routinen, Konventionen und Handlungsmuster (vgl. HARDWIG 2004). Die mit Lernen im Arbeitsprozess und Lernprozessbegleitung einhergehende Entwicklung und praktizierte Lernkultur stellt somit gegebenenfalls die Kohärenz betrieblicher Ordnung infrage, und zwar nicht nur, was die inhaltlichen sowie organisatorischen Rahmenbedingungen für das Lernen betrifft, sondern auch auf der Ebene des Menschenbildes, der Strukturen und Handlungsmuster in Unternehmen. Eine nachhaltige Implementierung von Innovationen wird verhindert, wenn auf der Suche nach Anschlussfähigkeit und „Passung“ zur (Wieder-)Herstellung der Kohärenz eine Einordnung in das „Gesamtgefüge“ (Ensemble) eines Unternehmens nicht gelingt. Zur Herstellung erneuter Kohärenz variiert die Anpassung und Veränderung der Elemente, also der neu hinzukommenden Innovationen, als auch der bestehenden Unternehmenskultur. Im Fall von selbstgesteuerten, arbeitsgebundenen Lernformen besteht die Gefahr, dass diese in tradierten Unternehmenskulturen nicht nachhaltig implementiert werden können, wenn nicht gleichzeitig eine komplementäre Entwicklung der Unternehmenskultur stattfindet (vgl. DYBOWSKI/DIETZEN 2005; HARDWIG 2004; KLEIN/REUTTER 2003; SCHÄFFTER

1995; SCHREYÖGG/KLIESCH 2003). Insgesamt ist eine Stimmigkeit von der Lernkultur arbeitsgebundener Weiterbildung und der Unternehmenskultur notwendig zur erfolgreichen Umsetzung arbeitsprozessorientierter Bildungsmaßnahmen. Es stellt sich die Frage, welchen Beitrag die Lernprozessbegleitung dazu leisten kann, dass innovative Lernformen in die Unternehmen(skultur) nachhaltig integriert werden.

Zur Lernprozessbegleitung liegt kein universelles Begriffsverständnis vor, sondern es existieren verschiedene Konzeptionen. Insgesamt kann jedoch festgehalten werden, dass Lernprozessbegleitung sich durch die bedarfsorientierte Begleitung, Steuerung und Kontrolle des Lernprozesses auszeichnet. Charakteristisch für Lernprozessbegleitung ist die Orientierung an dem Prozess, dem Subjekt, dem Handlungsprinzip „Hilfe zur Selbsthilfe“ und der Reflexion. Außerdem gehört die Gestaltung der (organisationalen) Rahmenbedingungen mit zu den Aufgaben der Lernprozessbegleitung, womit in der Regel die direkte Lernumgebung sowie die Organisation des Lernens gemeint ist („Lernen ermöglichen“) (vgl. ROHS/KÄPPLINGER 2004). Der Fokus liegt also auf den individuellen Lernprozessen und Handlungsrahmen. Darüber hinausgehende lernkulturelle oder unternehmenskulturelle Funktionen auf einer dem direkten Lernprozess übergeordneten Ebene, die die Routinen, Handlungsmuster, das Bildungsverständnis und Menschenbild betreffen, sind vielfach nicht expliziter Bestandteil von Lernprozessbegleitungskonzepten (vgl. HARDWIG 2004; REISCHMANN 2005; SCHREYÖGG/KLIESCH 2003).

Aufgrund der aufgezeigten Interdependenzen ist es für eine erfolgreiche Lernprozessbegleitung in Unternehmen, die einerseits ein Schlüsselement zur Umsetzung von Lernen im Prozess der Arbeit ist als auch gleichzeitig ein Element der Unternehmenskultur, nicht zielführend, unternehmenskulturelle Aspekte unbeachtet zu lassen. Dies ist vor allem dann wichtig, wenn einbezogen wird, in welchen möglichen Unternehmenskulturen die Lernprozessbegleitung bzw. arbeitsgebundene Lernformen stattfinden. So kann davon ausgegangen werden, dass in den meisten Unternehmen in Bezug auf selbstgesteuerte Lernformen eher restriktive Bedingungen herrschen. Vielfach sind Unternehmen geprägt durch eine traditionelle Lern-Lehr-Kultur und eine Arbeitskultur der Fremdsteuerung. Es herrschen oftmals autoritäre Systeme mit „low trust relations“ und Misstrauenskulturen. Zudem zeichnen sich die Individuen in den Unternehmen durch eine Lernsozialisation aus, bei der klassische Lehrmethoden im Vordergrund standen (vgl. HEILIGER/JÄGER/UHLMANN 2005; TRAMM/NAEVE 2007; ROHS/KÄPPLINGER 2004). Verfestigt wird diese Prägung von Unternehmen durch sogenannte Stabilisierungsmechanismen wie Konservatismus, organisationalen Inkrementalismus (Kleinschrittigkeit) und managerialen Dezisionismus (vgl. KÜCHLER 2005). Werden dieser Prägung von Unternehmenskulturen die Lernkonzepte selbstgesteuerter Lernformen gegenübergestellt, ergeben sich vielfältige Herausforderungen für die angestrebte Kohärenz.

Abbildung 4: Unternehmenskulturen vs. Lernkonzepte selbstgesteuerten Lernens

Prägung von Unternehmenskulturen	Lernkonzepte selbstgesteuerten Lernens
<ul style="list-style-type: none"> • Traditionelle Lern-Lehr-Kultur und Arbeitskultur der Fremdsteuerung • Autoritäre Systeme mit „low trust relations“ produzieren Misstrauenskulturen • Lernsozialisation des Individuums durch klassische Methoden • Stabilisierungsmechanismen: Konservatismus, organisationaler Inkrementalismus, managerialer Dezisionismus 	<ul style="list-style-type: none"> • Nachfrageorientierte, subjektbezogene Didaktik der Selbstorganisation • Abgabe von Verantwortung, Einräumen von Partizipationsmöglichkeiten • „Lernendes Unternehmen“ als permanente Entwicklung

Arbeitsprozessorientierte, selbstgesteuerte Lernformen stellen eine nachfrageorientierte, subjektbezogene Didaktik der Selbstorganisation in den Mittelpunkt sowie die Abgabe von Verantwortung und das Einräumen von Partizipationsmöglichkeiten. Anstelle von Stabilisierungsmechanismen tritt das Ideal des „Lernenden Unternehmens“, welches sich durch permanente Entwicklung unter Einbezug der Akteure auszeichnet (vgl. DEHNBOSTEL 2000; DICK 2005; KÜCHLER 2005). Wenn Selbstorganisation und innovative Lernformen in einer traditionell geprägten Lern-Lehr-Kultur und Arbeitskultur der Fremdsteuerung stattfinden sollen, wird vor dem Hintergrund der aufgezeigten Interdependenzen deutlich, dass die Qualität von arbeitsgebundenen Lernprozessen abhängig ist von einem Paradigmenwechsel einer oftmals traditionell geprägten Kultur in Unternehmen (vgl. TRAMM/NAEVE 2007). Das bedeutet den Einbezug der lernkulturellen Entwicklung über die organisatorischen Rahmenbedingungen der Lernumgebung hinaus auf einer übergeordneten Ebene der Routinen, der Handlungsmuster, der Werte sowie des Bildungsverständnisses. Es stellt sich die Frage, wie dieser Paradigmenwechsel unterstützt werden kann und welcher Referenzrahmen dafür sowie für den Beitrag der Lernprozessbegleitung geeignet ist.

3. Referenzrahmen „Lernende Unternehmen“ und Rolle der Lernprozessbegleitung

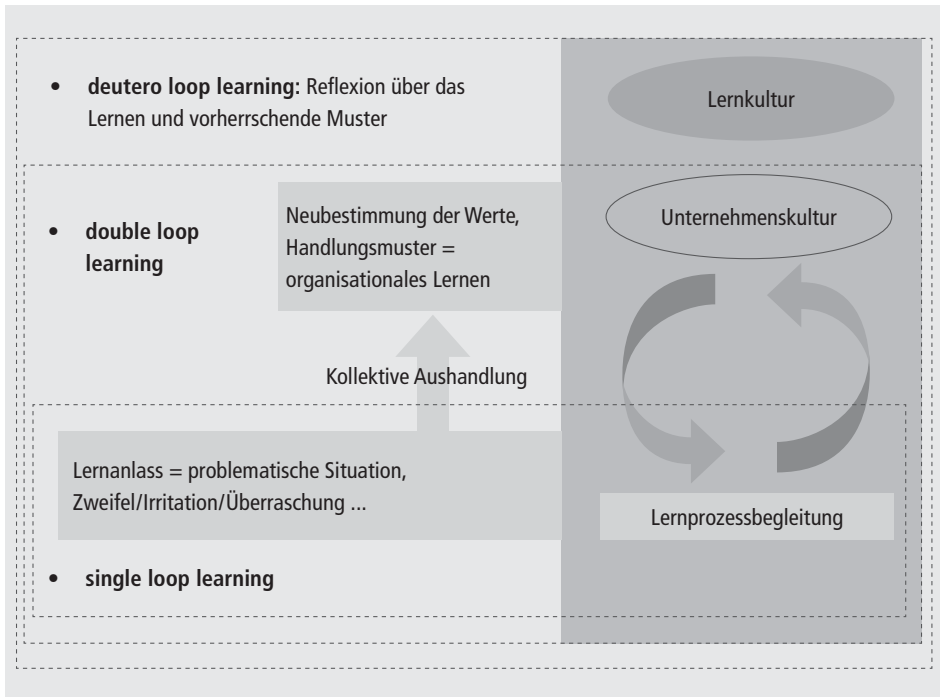
Als „ideale Lernkultur“ gilt das Konstrukt der „Lernenden Organisation“. Auch hierzu existieren wiederum verschiedene Begriffsdefinitionen. Als charakteristisch für eine „Lernende Organisation“ können u. a. folgende Elemente bezeichnet werden:

- zieloffene Transformation,
- dezentrale Organisationsformen mit Partizipations- und Entscheidungsspielräumen (high trust relations),
- lernförderliche Arbeitsumgebungen,
- Selbstorganisation und Ganzheitlichkeit,
- Ressourcen- statt Defizitorientierung,
- Subjektorientierung,
- Dominanz der Gestaltung von Lernen (anstelle der Dominanz der Inhalte),
- Fehlerkultur,
- der Einsatz von materiellen, zeitlichen und personellen Ressourcen für die ständige Entwicklung

(vgl. DICK 2005; DEHNBOSTEL 2000; FISCHER 2003; HARDWIG 2004; HEILIGER/JÄGER/UHLMANN 2005). Wie kann jedoch eine Entwicklung hin zu diesen anspruchsvollen und umfassenden Kriterien, die wiederum durch eine Vielzahl von dahinterliegenden Kriterien definiert werden können, erreicht werden? Einen Ansatzpunkt für die Entwicklung von Unternehmen hin zu „Lernenden Organisationen“ bietet das Modell des „Lernenden Unternehmens“ nach ARGYRIS/SCHÖN (1999).

ARGYRIS und SCHÖN unterscheiden drei Ebenen des Lernens in Organisationen, wobei alle Ebenen miteinander verschränkt sind. Auf der ersten Ebene ist das „single loop learning“ verortet, welches sich auf den individuellen Lernprozess zur Leistungsverbesserung bezieht. Das „double loop learning“ bezeichnet das organisationale Lernen durch Neubestimmung der Routinen und Konventionen. Lernanlass ist eine problematische Situation, ein Zweifel, eine Irritation, eine Überraschung, sodass etablierte Handlungsmuster und -rahmen nicht mehr funktionieren. Auslöser des Lernanlasses ist die individuelle bzw. kollektive Interpretation von Individuen ebendieser Situation als problematische Situation. Daraufhin findet eine kollektive Aushandlung von Lösungswegen statt (wobei Macht und Hierarchien wesentliche Faktoren sind) und eine Neubestimmung der Handlungsmuster, sodass diese der neuen Situation angemessen sind und wieder funktionieren. Argyris und Schön haben eine weitere Lernschleife, das „deutero loop learning“, in ihr Modell integriert. Auf dieser Metaebene ist ein Lernen von Unternehmen verortet, das das eigene Lernsystem und die vorherrschenden Muster reflektiert mit dem Ziel, „single loop learning“ und „double loop learning“ zu verbessern (vgl. ARGYRIS/SCHÖN 1999).

Abbildung 5: Ebenen des Lernens in Organisationen nach ARGYRIS und SCHÖN (1999)

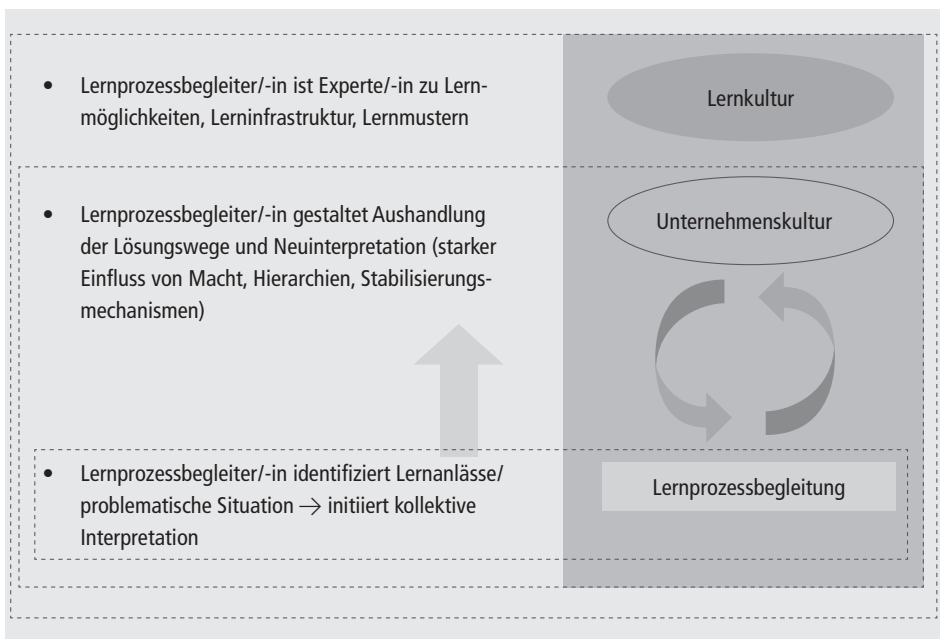


Vor dem Hintergrund organisationaler Lernprozesse nach dem Modell von ARGYRIS und SCHÖN lassen sich die potenziellen Aufgaben der Lernprozessbegleitung verorten:

Auf der ersten Ebene ist eine Aufgabe der Lernprozessbegleitung, problematische Situationen aufzuzeigen und damit als Lernanlässe zu identifizieren. Dies könnte zum Beispiel ganz allgemein ein Mismatch zwischen Kompetenzen und Anforderungen sein oder das Erkennen der Grenzen klassischer Weiterbildungsmaßnahmen vor allem im Bereich von weiterbildungsfernen Zielgruppen. Damit aus der individuellen Interpretation und Identifizierung ein organisationaler Lernanlass erwächst, ist die kollektive Interpretation als problematische Situation unerlässlich, und es wäre die Aufgabe der Lernprozessbegleitung, dies (mit) zu initiieren. Erst wenn die kollektive Interpretation einen Lernanlass identifiziert, wird auch auf organisationaler Ebene ein Lernen ausgelöst („double loop learning“), indem eine Aushandlung stattfindet, wie die problematische Situation gelöst werden kann. Hier wäre von der Lernprozessbegleitung ein Prozess anzustoßen, welcher zieloffen und unter aktiver Beteiligung verschiedener Akteure und Interessen eine Ursachensuche und Lösung ermöglicht. Dieser Aushandlungsprozess der Reflexion und Offenheit

ist äußerst komplex und anspruchsvoll, da in Unternehmen vielfältige Stabilisierungsmechanismen und Interessen herrschen. Wichtig wäre eine möglichst starke Position der Lernprozessbegleitung, denn die Lernprozessbegleitung kann aus ihrer Funktion und Kompetenz heraus wichtige Impulse geben. Die dritte Stufe („deutero loop learning“) der Reflexion über die Art des Lernens in Unternehmen ist „naturgegeben“ ein Betätigungsfeld für Lernexperten, die die Funktion der Lernprozessbegleitung innehaben. Zudem ist es – nach dem Modell von ARGYRIS und SCHÖN – der wesentliche Ansatzpunkt, um Stabilisierungsmechanismen von Unternehmen aufzulösen.

Abbildung 6: **Aufgaben der Lernprozessbegleitung bezüglich organisationalen Lernens**

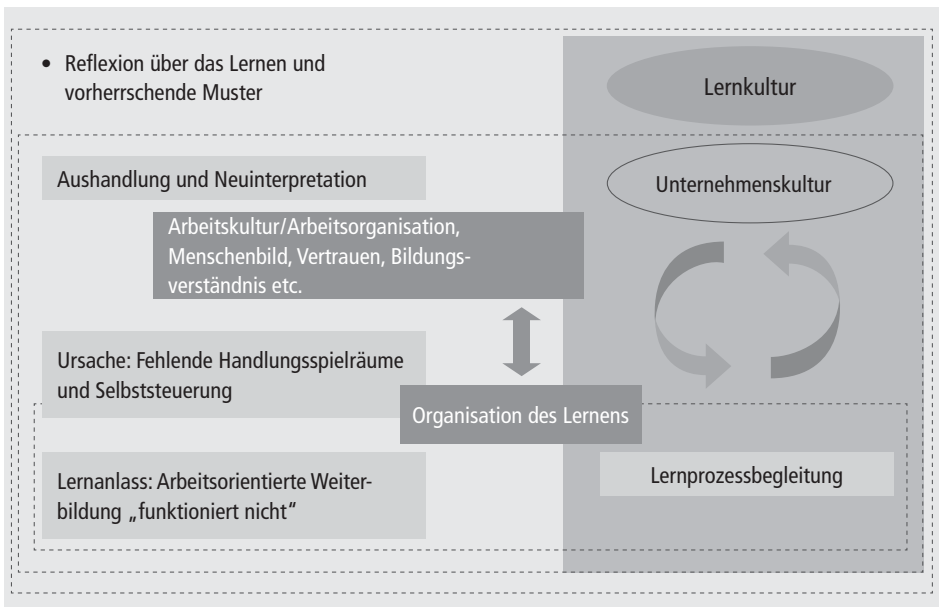


Die Lernprozessbegleitung spielt im Bereich organisationalen Lernens durch die mit der Funktion aufgebaute Expertise eine wichtige Rolle – sowohl in Bezug auf den Lernanlass als auch in Bezug auf die Aushandlungsprozesse und die Reflexion über das Lernen selber. Allerdings wird auch deutlich, dass die skizzierten Aufgaben anspruchsvoll sind und Wissen bezüglich arbeitsgebundener Lernformen allein nicht ausreicht, um organisationales Lernen zu initiieren. Abgesehen davon, dass die Lernprozessbegleitung organisationale Lernanlässe erkennen muss, muss die Lernprozessbegleitung die Position und Überzeugungskraft haben, den Lernanlass

auch als problematische Situation zu vermitteln sowie die kollektiven Aushandlungen, also die Neuinterpretation, aktiv mitzugestalten.

Noch deutlicher wird die Komplexität der Anforderungen anhand konkreter Beispiele: Das im Unternehmen eingeführte arbeitsorientierte Lernkonzept funktioniert nicht, wofür fehlende Handlungsspielräume und Selbststeuerung ursächlich sind. Aufgabe der Lernprozessbegleitung wäre es, die problematische Situation zu erkennen und einen organisationalen Lernanlass dadurch zu schaffen, dass die Erkenntnis offiziell gemacht und an verantwortliche Kollegen weitergegeben wird.

Abbildung 7: **Aufgaben der Lernprozessbegleitung – Beispiel**



Im optimalen Fall würde die Interpretation der Ursache vom Kollektiv ebenfalls auf fehlende Handlungsspielräume und Selbststeuerung schließen. Um organisationale Lernprozesse auszulösen, wäre es dann essenziell, Aushandlungsprozesse anzustoßen und auszutragen. Deren Ziel ist es, die fehlenden Handlungsspielräume, also die problematische Situation, mit der Arbeitsorganisation, den Konventionen und Routinen im Unternehmen, also der Unternehmenskultur, in Verbindung zu bringen und nach Kohärenz zu streben. Das heißt, dass die Übertragung des Lernanlasses in organisationales Lernen nachhaltige Veränderungsprozesse auf einer übergeordneten Ebene nach sich ziehen würde. In vielen Fällen ist anzunehmen, dass es bestenfalls zu Veränderungen im Bereich der Organisation der Rahmenbedingungen von

Bildungsprozessen käme, also zur Gestaltung der direkten Lernumgebung, was sich in diesem Fall z. B. im Schaffen von Freiräumen bezogen auf die konkrete Situation (Weiterbildungsmaßnahme) äußern würde. Allerdings wird erst dadurch, dass die für die problematische (Einzel-)Situation gefundene Lösung (hier: das Schaffen von Freiräumen) als organisationaler Lernanlass identifiziert wird, organisationales Lernen ausgelöst (deutero loop). Hier schließt sich (nach ARGYRIS und SCHÖN) eine Reflexion und Neuaushandlung von Verhaltensmustern und Routinen an (z. B.: Sollten generell in der Arbeitsorganisation Freiräume stärker zur Verfügung gestellt werden?), die sich nachhaltig in Veränderungen des Menschenbilds, des Vertrauensverhältnisses, des Bildungsverständnisses, der Arbeitskultur und Arbeitsorganisation niederschlagen würden. Bei organisationalen Lernprozessen ist von einer hohen Komplexität und vielfältigen Interdependenzen der konstituierenden Elemente einer Unternehmenskultur auszugehen, sodass es sich um äußerst anspruchsvolle Entwicklungen handelt, die zudem den genannten Stabilisierungsmechanismen ausgesetzt sind.

4. Fazit – Herausforderungen für die Lernprozessbegleitung

Die Lernprozessbegleitung ist ein wesentlicher Ansatz- und Ausgangspunkt für die Entwicklung der Lernkultur in Unternehmen, denn sie ist ein Element der praktizierten Lernkultur arbeitsgebundener Lernformen und verfügt gleichzeitig über Expertise im Unternehmen bezüglich dieser Lernform. Würde die Lernprozessbegleitung den organisationalen Entwicklungsprozess nicht aktiv mitgestalten, wäre das verlorene Potenzial in Bezug auf die Qualität und Implementierung innovativer Lernformen in Unternehmen. Im ungünstigsten Fall könnte ein Scheitern innovativer Lernformen konstatiert werden, weil die notwendigen komplementären organisationalen Entwicklungsprozesse nicht angestoßen wurden. Andererseits konnte skizziert werden, dass organisationale Entwicklungsprozesse äußerst komplex und sehr anspruchsvoll sind. Das Ziel ist nicht weniger als die Veränderung von organisationalen Konventionen und Handlungsmustern unter Einbezug von Tradition und Partizipation sowie die Verankerung permanenter Lernprozesse („deutero loop learning“). Unter dieser Perspektive geht eine Erweiterung des Kompetenzfeldes der Lernprozessbegleitung in Bezug auf organisationales Lernen mit hohen Anforderungen einher, bei der mögliche Inhalte wären:

- Abstraktheit des Leitbildes der „Lernenden Unternehmen“ nutzbar machen,
- Erfolg und Misserfolg aufzeigen, neue Interpretationen ermöglichen,
- Routinen durchbrechen, Impulse setzen,
- Analyse der Möglichkeiten und Grenzen alternativer Verfahren,
- multiple Perspektiven einbeziehen, Beschreibung gegensätzlicher Ansichten,
- etc.

Durch diese mögliche Erweiterung ergeben sich hohe Ansprüche an die Professionalität, das Profil und die Position der Lernprozessbegleitung in Unternehmen, sodass die Gefahr einer Überfrachtung von Lernprozessbegleitungskonzepten deutlich wird. Die Chance, die in einer Erweiterung der Konzepte um Aufgaben zu organisationalem Lernen liegt, besteht darin, dass Lernprozessbegleitung über viele Kenntnisse in Bezug auf den Kontext verfügt, und zwar sowohl als Teil der Unternehmenskultur als auch als wesentliches Element der Lernform. An dieser Schnittstelle kann die Lernprozessbegleitung Impulse für Lernanlässe setzen, um die aufgezeigten Interdependenzen aktiv mitzugestalten. Notwendig scheint damit in jedem Fall eine Erweiterung des Profils der Lernprozessbegleitung in Bezug auf den Aufbau von Wissen, Fähigkeiten und Bewusstsein zu organisationalen Strukturen, den Interdependenzen, Lern- und Unternehmenskultur und organisationalem Lernen. Zudem ist die Rolle der Lernprozessbegleitung in jedem Fall als Mitgestalter der organisationalen Entwicklung zu sehen, wobei die Mitgestaltung sich auf verschiedene Ebenen beziehen kann, die sehr unterschiedliche Anforderungen mit sich bringen. Die Lernprozessbegleitung kann (je nach Konzept und Zuschnitt):

- bei organisationalen Entwicklungsprozessen teilnehmen,
- organisationale Entwicklungsprozesse initiieren oder
- organisationale Entwicklungsmaßnahmen durchführen.

Die Ausgestaltung der Rolle und des Profils ist sicherlich auch davon abhängig, ob es sich um eine unternehmensexterne oder unternehmensinterne Lernprozessbegleitung handelt.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Konzepte zu Lernprozessbegleitung in der Regel einseitig auf die individuelle Entwicklung fokussieren und die organisationale Ebene im Sinne von Unternehmenskultur ausgeblendet wird. Die aufgezeigten Interdependenzen zwischen Lernprozessbegleitung und Unternehmenskultur machen deutlich, dass eine systematische Erweiterung des Profils der Lernprozessbegleitung in Hinblick auf organisationale Lernprozesse unumgänglich ist. Das Konstrukt oder Ideal des „Lernenden Unternehmens“ eignet sich als Referenzrahmen für eine derartige Erweiterung sehr gut, vor allem durch die Integration der Metaebene des „deutero loop learning“, also der Reflexion des Lernens in Unternehmen. Für die organisationale Entwicklung hin zu einem „Lernenden Unternehmen“ bzw. alle organisationalen Entwicklungsprozesse, die komplementär zur Einführung innovativer Lernformen sinnvoll und in vielen Fällen sicherlich auch notwendig sind, ist allerdings ein systematisch begleiteter Prozess notwendig. Hierfür sind breit angelegte Organisationsentwicklungsmaßnahmen unter Einbeziehung der Lernprozessbegleitung durchzuführen. Voraussetzung dafür ist die Bereitstellung der notwendigen materiellen, personellen und zeitlichen Ressourcen, die auf

strategisch ausgerichteten betrieblichen Managemententscheidungen beruhen. Es wurde aufgezeigt, dass die Verantwortung für einen Paradigmenwechsel der beruflichen Bildung in Unternehmen nicht allein bei der Lernprozessbegleitung liegen kann, allerdings kann und sollte die Lernprozessbegleitung einen Beitrag dazu leisten. Das Potenzial der Lernprozessbegleitung in Bezug auf organisationales Lernen in Unternehmen stärker zu entwickeln und zu fördern ist ein wesentlicher Ansatzpunkt, um zur Implementierung und Qualitätssicherung arbeitsgebundener Lernformen in Unternehmen beizutragen.

Literatur

- ARGYRIS, Chris; SCHÖN, DONALD A.: Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart 1999
- COLLINS, Allan; BROWN, John S.; NEWMAN, Susan E.: Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In: RESNICK, Lauren B. (Hrsg.): *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale, N. J. 1989, S. 453–494
- DECI, Edward L.; FLASTE, Richard: *Why we do what we do. The dynamics of personal autonomy*. New York 1995
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M.: *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York 1985
- DEHNBOSTEL, PETER: Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkt für eine neue Lernkultur? In: DEHNBOSTEL, Peter; NOVAK, Hermann (Hrsg.): *Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte*. Bielefeld 2000, S. 103–112
- DEHNBOSTEL, Peter: *Arbeiten und Lernen. Lernkultur, Kompetenzentwicklung und innovative Arbeitsgestaltung*. Berlin 2001
- DEHNBOSTEL, Peter: *Lernen im Prozess der Arbeit*. Münster 2007
- DICK, Michael: *Organisationales Lernen*. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld 2005, S. 299–307
- DOHMEN, Günther: *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn 2001
- DYBOWSKI, Gisela; DIETZEN, Agnes: *Berufliche Bildung und betriebliche Organisationsentwicklung*. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld 2005, S. 276–282
- FISCHER, Evelyne: *Weiterbildung – Weiterlernen: Neues Lernen in der Weiterbildung*. In: *Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): Weiterlernen – neu gedacht: Erfahrungen und Erkenntnisse 2003*, S. 41–57
- GERSTENMAIER, Jochen, MANDL, Heinz: *Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (1995) 6, S. 867–888
- GREENO, James G.; SMITH, David R.; MOORE, Joyce L.: *Transfer of situated Learning*. In: DETTERMAN, Douglas K.; STERNBERG, Robert J. (Hrsg.): *Transfer on trial: Intelligence, cognition and instruction*. Norwood 1993, S. 99–167

- HARDWIG, Thomas: Der Prozess des Organisationslernens bei Vorhaben zur betrieblichen Kompetenzentwicklung. In: SOFI-Mitteilungen (2004) 32, S. 163–182
- HEIDEGGER, Gerald: Bildungstheoretische Fundierung: Gestaltung als eine Leitidee für eine allgemeine berufliche Bildung. In: HEIDEGGER, Gerald; ADOLPH, Gottfried; LASKE, Gabriele (Hrsg.): Gestaltungsorientierte Innovation in der Berufsschule. Bremen 1997, S. 19–45
- HEILIGER, Birgit; JÄGER, Armin; UHLMANN, Michael: Lernkultur – Möglichkeiten und Grenzen von Veränderungsprozessen in Unternehmen und Weiterbildungseinrichtungen. In: BALDAUF-BERGMANN, Kristine; KÜCHLER, Felicitas von; WEBER, Christel (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. Baltmannsweiler 2005, S. 172–186
- HOWE, Falk; BERBEN, Thomas: Lern- und Arbeitsaufgaben. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 383–390
- HOWE, Falk u. a.: Lern- und Arbeitsaufgaben für eine gestaltungsorientierte Berufsbildung. Konstanz 2002
- KLEIN, Rosemarie; REUTTER, Gerhard: Lernberatung als Form einer Ermöglichungsdidaktik – Voraussetzungen, Chancen, Grenzen in der beruflichen Weiterbildung. In: ARNOLD, Rolf; SCHÜSSLER, Ingeborg (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler 2003, S. 170–186
- KÜCHLER, Felicitas von: Reflexive Organisationsentwicklung in der Weiterbildung – Kontext und Konzepte. In: BALDAUF-BERGMANN, Kristine; KÜCHLER, Felicitas von; WEBER, Christel (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. Baltmannsweiler 2005, S. 148–171
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne: Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: 1991
- MANDL, Heinz; GRUBER, Heinz; RENKL, Alexander: Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: ISSING, Ludwig J.; KLIMSA, Paul (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. Weinheim 2002, S. 138–148
- RAUNER, Felix: Die Befähigung zur (Mit-)Gestaltung von Arbeit und Technik als Leitidee beruflicher Bildung. In: HEIDEGGER, Gerald; WEISENBACH, Klaus; GERDS, Paul (Hrsg.): Gestaltung von Arbeit und Technik – ein Ziel beruflicher Bildung. Frankfurt/M. 1988, S. 32–51
- RAUNER, Felix: Gestaltungsorientierte Berufsbildung. In: Berufsbildung 49 (1995) 35, S. 3–8
- RAUNER, Felix: Die Bedeutung des Arbeitsprozesswissens für eine gestaltungsorientierte Berufsbildung. In: FISCHER, Martin; RAUNER, Felix (Hrsg.): Lernfeld: Arbeitsprozess. Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen. Baden-Baden 2002, S. 25–52
- REISCHMANN, Jost: The day after tomorrow. Didaktische Überlegungen zur andragogischen Wertschöpfungskette. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 28 (2005) 3, S. 54–62
- ROHS, Matthias; BÜCHELE, Ute: Arbeitsprozessorientierte Kompetenzentwicklung. In: BMBF (Hrsg.): IT-Weiterbildung mit System: Neue Perspektiven für Fachkräfte in Unternehmen. Bonn 2002, S. 69–76

- ROHS, Matthias; KÄPPLINGER, Bernd: Lernberatung: Ein Omnibusbegriff auf Erfolgstour. In: ROHS, Matthias; KÄPPLINGER, Bernd (Hrsg.): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. Münster 2004, S. 13–27
- SCHÄFFTER, Ortfried: Pädagogisch begleitete Organisationsentwicklung in der Erwachsenenbildung. Perspektiven einer selbstreflektierten Fortbildungsdidaktik. In: KÜCHLER, Felicitas von (Hrsg.): Umbruch und Aufbruch. Frankfurt/M. 1995, S. 160–187
- SCHREYÖGG, Georg; KLIESCH, Martina: Organisationale Kompetenz und Lernen. In: ALHEIT, Peter u. a. (Hrsg.): Weiterlernen – neu gedacht. Erfahrungen und Erkenntnisse 2003, S. 155–164
- STRAKA, GERALD A.: Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung – ein Selbstläufer? In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (2001) 48, S. 37–50
- TRAMM, Tade; NAEVE, Nicole: Auf dem Weg zum selbstorganisierten Lernen – Die systematische Förderung der Selbstorganisationsfähigkeit über die curriculare Gestaltung komplexer Lehr-Lern-Arrangements. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, 13/2007, S. 1–19

2. Rollenwandel und neue Aufgaben

Roland Tutschner, Simone R. Haasler

Meister der Methode – Zum Wandel des Rollenverständnisses von Lehrern und Ausbildern in der beruflichen Bildung

Auf der Basis einer qualitativen Untersuchung geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, wie sich die Rolle und die Kernaufgaben des Ausbildungs- und Lehrpersonals in der beruflichen Bildung gegenwärtig verändern. Strukturelle Veränderungen, die einen Rollenwandel hervorrufen, betreffen unter anderem den demografischen Wandel, eine wachsende Heterogenität der Auszubildenden, die Einführung neuer Lehr- und Lernmethoden sowie technische Innovationen und die Verbreitung digitaler Medien. Zu beobachten ist eine Abkehr vom fachbezogenen Unterricht und die Hinwendung zum projektorientierten, übergreifenden und selbstgesteuerten Lernen. Dadurch tritt die traditionelle Rolle des Wissensvermittlers hinter die des Lernbegleiters zurück. Insgesamt ist davon auszugehen, dass sich die Aufgaben und Rollen des beruflichen Bildungspersonals in Zukunft weiter ausdifferenzieren und deutlich komplexer werden.

1. Einleitung

Im deutschen dualen System der beruflichen Bildung hat die Fokussierung auf das berufliche Bildungspersonal als Träger und Vermittler des beruflichen Sozialisationsprozesses, zumindest was die Berufsschullehrer betrifft, Tradition. Neu ist, dass im Rahmen der Umsetzung und Evaluierung von Strategien des lebenslangen Lernens das berufliche Bildungspersonal auch auf europäischer Ebene ins Blickfeld rückt und als „Schlüsselakteur“ im Bildungsprozess, sowohl in der bildungspolitischen Diskussion als auch als Untersuchungsgegenstand, in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen hat. Ausgangspunkt dieses wachsenden Interesses ist zunächst der unmittelbare Zusammenhang zwischen der Rolle und Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals und der Qualität der beruflichen Aus- und Weiterbildung, die als ein wesentlicher Beitrag für die erfolgreiche Umsetzung des lebenslangen Lernens herausgestellt wird (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES 2003; COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES 2002; COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION 2009). Mit dieser Perspektive verbindet sich die Annahme, dass sich die Rolle des Bildungspersonals im Zuge der Etablierung wissensbasierter Ökonomien maßgeblich verändert und hieraus neue Kompetenz- und Qualifikationsanforderungen erwachsen.

Neben den Aspekten „lebenslanges Lernen“ und „Wissensgesellschaft“ sieht sich das berufliche Bildungspersonal sowohl in der Schule als auch in betrieblichen und außer- bzw. überbetrieblichen Kontexten aufgrund struktureller Veränderungen mit einer Reihe von neuen Herausforderungen und Anforderungen konfrontiert. Einige dieser strukturellen Veränderungen betreffen bspw. den demografischen Wandel, die Einführung neuer Lehr- und Lernmethoden, technische Innovationen und die Verbreitung digitaler Medien. So befindet sich das Bildungspersonal in vielfältiger Hinsicht auf dem Prüfstand. Gleichzeitig wird offensichtlich, dass der Informationsstand sowie die Datenlage, insbesondere zu der Gruppe der Aus- und Weiterbildner, nicht umfassend und tief greifend sind. Insgesamt ist das berufliche Bildungspersonal wissenschaftlich kaum erforscht.

Anknüpfend an eine Reihe von europäischen Studien und Initiativen der letzten Jahre¹, konzentriert sich der folgende Beitrag auf die sich wandelnde Rolle des beruflichen Bildungspersonals aufgrund struktureller Veränderungen und daraus hervorgehenden, zum Teil neuen Kompetenzanforderungen. Grundlage der Analyse bildet eine qualitative empirische Untersuchung mit Berufsschullehrern, Aus- und Weiterbildnern sowie Experten, die 2009 in Deutschland durchgeführt wurde und eine Teilstudie eines durch das CEDEFOP geförderten europäischen Forschungsprojektes war. Die hier dargestellten Ergebnisse beziehen sich in erster Linie auf den deutschen Teil der Studie.

2. Untersuchungsmethode

Im Fokus der Untersuchung standen zum einen strukturelle Veränderungen, die in den letzten 10 bis 15 Jahren die Tätigkeiten und Aufgaben des beruflichen Bildungspersonals maßgeblich beeinflusst haben. Ein weiterer Schwerpunkt lag auf der Rolle beziehungsweise dem beruflichen Selbstverständnis von Aus- und Weiterbildnern sowie Berufsschullehrern, d. h. der Frage, wie diese sich selbst zu ihrer beruflichen Rolle in Beziehung setzen und welche Aufgaben sie beispielsweise als die Kernaufgaben ihrer Ausbildungs- und Lehrtätigkeiten ansehen. Diese Untersuchungsfragen wurden mit den Tätigkeits- und Kompetenzanforderungen verknüpft, unter anderem im Hinblick auf Bereiche, in denen Defizite bezüglich der eigenen Qualifizierung oder des eigenen Kompetenzprofils wahrgenommen werden oder welche Rolle die

1 Hierzu gehören unter anderem die von der Europäischen Kommission in 2006 in Auftrag gegebene Studie zu betrieblichen Aus- und Weiterbildnern („Studies on Trainers in Enterprises“), das durch das europäische Leonardo-da-Vinci-Programm geförderte „Network to Support Trainers in Europe“ (www.trainersineurope.org) sowie die vom CEDEFOP Ende 2008 in Auftrag gegebene Untersuchung zum Wandel der Rolle und Kompetenzen des beruflichen Bildungspersonals („Changing Roles and Competences of VET Teachers and Trainers“), auf die sich die folgenden Darstellungen im Wesentlichen stützen.

berufliche Weiterbildung zum Ausgleichen der wahrgenommenen Kompetenzdefizite spielt.

In Hinblick auf die Untersuchungsgruppe sollte ein möglichst breites Spektrum unterschiedlicher Ausbilder- und Lehrertypen abgebildet werden. Ausgewählt wurden deshalb Lehrer² an beruflichen Schulen, Voll- und Teilzeitausbilder in Unternehmen, Ausbilder in überbetrieblichen beruflichen Ausbildungsstätten, Vertreter der universitären Lehrerbildung sowie freie Trainer. Darüber hinaus erfolgte eine Konzentrierung auf drei ausgewählte Berufsfelder: technische Berufe (Schwerpunkt Elektrotechnik), kaufmännische Berufe und Pflegeberufe. Diese Kriterien zur Auswahl der Untersuchungsgruppe wurden in allen neun Ländern, die die gesamteuropäische Untersuchung umfasste, zugrunde gelegt, um eine international vergleichende Perspektive zu ermöglichen. In Deutschland umfasste die qualitative Erhebung insgesamt 15 Personen, von denen drei als Experten ausgewählt wurden (siehe Anhang zur Detaillierung der Untersuchungsgruppe). Die Interviews dauerten im Durchschnitt 60 Minuten und wurden für die Auswertung transkribiert.

Die geringe Fallzahl verweist auf eine explorative Studie. Ein Hauptanliegen der Untersuchung war, neben der Vertiefung der Untersuchungsfragen Ergebnisse und Hypothesen aus vorangegangenen quantitativen und qualitativen europäischen Studien zu überprüfen und weiter zu differenzieren.

3. Strukturelle Veränderungen

In der Untersuchung in Deutschland wurden insbesondere zwei strukturelle Veränderungen thematisiert, die eine Umorientierung in Bezug auf die Rolle und das Selbstverständnis des beruflichen Bildungspersonals bewirkt haben: die Einführung der Lernfeldorientierung sowie die zunehmende Heterogenität der Auszubildenden.

3.1 Lernfeldorientierung

Nationale Reformen und die Einführung neuer Lernkonzepte, insbesondere die Lernfeldorientierung, haben in Deutschland für die Gruppe der Berufsschullehrer weitreichende Veränderungen ausgelöst. Diese betreffen die Arbeitsorganisation, die Arbeitstätigkeiten, die Lehr- und Lerninhalte sowie die Interaktion mit den Schülern und den Kolleginnen und Kollegen. Mit dem Konzept der Lernfeldorientierung werden die klassischen Fächer, wie zum Beispiel Mathematik, Physik oder Physiologie, aufgelöst und durch die an der Praxis orientierten Lernfelder fächerübergreifend neu gruppiert

2 Zur Erleichterung des Leseflusses wird im Folgenden die männliche Sprachform gewählt. Alle Angaben beziehen sich grundsätzlich sowohl auf die weibliche als auch auf die männliche Form.

und verbunden. Die Neustrukturierung der Curricula anhand von Lernfeldern ist für alle seit 1996 neu geordneten Berufe maßgebend. In der Realität ist der Prozess der Neustrukturierung jedoch in vielen Berufsschulen noch nicht abgeschlossen.

Aus der Sicht der befragten Personen hat sich mit der Einführung der Lernfeldorientierung die Arbeit der Lehrer an beruflichen Schulen durch die neue Organisation der Curricula und des Unterrichts radikal verändert, wohingegen die Ausbilder in Betrieben kaum oder nur am Rande betroffen sind. Vor allem hat sich die Kooperation zwischen Berufsschullehrern und betrieblichen Ausbildern durch den engen Praxisbezug der Lernfelder intensiviert. Die Ausrichtung schulischer Projekte auf die betrieblichen Arbeitsprozesse wird insgesamt als positiv für die Qualität der Ausbildung angesehen:

„Wir gestalten gemeinsame Arbeit im Projekt Schule und Betrieb, indem in der Schule inhaltlich der Unterricht vorbereitet wird. Ein konkretes Projekt wird betrieblich umgesetzt mit den technischen Dingen und wird in der Schule präsentiert. Und der Lehrer hat die Möglichkeit, aus dem Lernfeld heraus seine Schüler als Gruppe und in der Einzeltätigkeit bewerten zu können. Das erfordert viel Flexibilität, aber die Qualität von Unterricht und Schule und betrieblicher Ausbildung steigt enorm“ (D10, Ausbilder und Leiter eines Ausbildungszentrums in einem Großbetrieb, S. 6).

Die Fokussierung des Unterrichts auf arbeitsprozessbezogene Lernaufgaben aus der beruflichen Praxis fördert jedoch nicht nur die Kooperation mit den Betrieben. Durch den fächerübergreifenden Ansatz sind die Lehrer auch gezwungen, sich stärker mit den Inhalten und Methoden anderer Fachdisziplinen auseinanderzusetzen. Sie müssen sich inhaltlich und fachdidaktisch in neue Gebiete einarbeiten und sich auch neue Methoden aneignen. Dies macht eine intensive Kooperation zwischen den Lehrern notwendig, die gemeinsam Lernfelder definieren und praxisrelevante Arbeitsaufgaben entwickeln. Berufsschullehrer, traditionell Einzelkämpfer und in erster Linie Vertreter ihres Faches, arbeiten nun häufiger in Teams. Dies erfordert Abstimmungsprozesse und fördert die Kommunikation und Reflexion:

„Dadurch, dass die Herausforderung viel stärker gegeben ist, miteinander zu diskutieren. Ich habe nicht meine eigene Fachdisziplin der medizinischen Grundlagen, der Ernährungslehre und unterrichte das, sondern ich bin in einem fachlichen Austausch über meine Inhalte und die mögliche Verknüpfung mit den anderen Disziplinen im Lernfeld. Das setzt voraus eine Offenheit in der Kommunikation über eigenes Fachwissen, eigene Methoden, Unterrichtsgestaltung und Selbstreflexion, wenn etwas nicht gelingt. (...) Sie sind kooperativer,

das bringt das Lernfeldkonzept mit sich; wir haben auch mehr Arbeitstreffen“ (D4, Schulleiterin und Lehrerin, Altenpflegeschule, S. 7 und 11).

Für die deutsche Berufsbildungslandschaft vollzieht sich mit der Einführung der Lernfelder ein Paradigmenwechsel von der traditionellen Vermittlung des Fachwissens hin zur Kompetenzorientierung. Zum einen beinhaltet dies den Verzicht auf fachliche Tiefe zugunsten sogenannter Schlüsselkompetenzen. Zum anderen impliziert die Kompetenz- und Handlungsorientierung, dass von den Auszubildenden mehr Eigenverantwortung und Selbstständigkeit in Hinblick auf den Erwerb ihres beruflichen Wissens und Könnens verlangt wird. Da eine wichtige Aufgabe der Lehrer und Ausbilder darin besteht, die Auszubildenden auf die selbstständige Aneignung berufsrelevanten Wissens und beruflicher Kompetenzen vorzubereiten und sie in diesem Prozess zu begleiten, vollzieht sich ein entscheidender Rollenwandel.

„Es ist eine höhere Eigenverantwortlichkeit gefordert. (...) Die Auszubildenden müssen sich selbst darum kümmern, dass die Dokumentation steht, dass ich meine Termine verfolge, Zeitplan habe etc. Das Projekt wird vom Jugendlichen selbst ausgewählt. (...) Ein Beispiel: Wir haben früher Thema Installationstechnik, da wurden den Azubis Schaltpläne gegeben, eine bestimmte Art von Schaltung. Die haben sie dann aufgebaut, geprüft. Heute bekommen sie eine Aufgabe, die Schaltung soll das und das erfüllen, finde eine Lösung. Und da muss er das entsprechend zeichnen, mit E-Plan, das ist das Programm, das hier auf der Hütte überall angewendet wird. Er muss sich zuerst mit dieser Software auseinandersetzen, und dann muss er den Schaltplan zeichnen, dann probiert er diese Steuerung aus, baut diese Steuerung auf, dann wird es getestet (...) Es geht um eine Aufgabe, die er löst, und nicht, irgendwelche Sachen nach Plan zu verdrahten“ (D12, Ausbilder, Leiter des Ausbildungszentrums in einem Großbetrieb, S. 3 f.).

Die gleichen Tendenzen finden sich im Pflegesektor, in dem mit dem Konzept des „problemorientierten Lernens“ gearbeitet wird. Nach diesem Ansatz besteht die primäre Aufgabe der Lehrer und Ausbilder nicht mehr darin, berufliches Wissen in voller Breite und Tiefe zu vermitteln. Vielmehr soll beruflich relevantes Wissen problembezogen an realen Beispielen aus der beruflichen Praxis in Eigen- oder Gruppenarbeit von den Auszubildenden selbst erarbeitet werden. Die von den Lehrern entwickelten beruflichen Arbeitsaufgaben sollen dazu beitragen, dass sich die Auszubildenden das relevante berufliche Wissen und die beruflichen Kompetenzen in Arbeitsgruppen möglichst selbstständig aneignen. In der Realität führt jedoch die ganzheitliche Bearbeitung von arbeitsprozessbezogenen Fallbeispielen

in Projekten zu einer kaum kalkulierbaren Mehrarbeit für die Lehrer. Ein Beispiel hierfür betrifft den Wissenstransfer zwischen den Projektgruppen und einzelnen Mitschülern.

„Früher gab es die Lernfelder und die Gruppenarbeit in diesem Sinne nicht; dass man ein ganzes Projekt, z. B. eine Pumpwasseranlage, durchplant, von der Planung über die Durchführung bis zu den Kosten. (...) Jetzt ist es so, dass wir die Auszubildenden mehr anleiten, weniger Frontalunterricht machen. Ja, die sollen selber rumbusseln, sollen selber Fehler machen, ich bin dabei, helfe hier und da. Dann sollen sie die Ergebnisse vorstellen. (...) Die einzelne Gruppe lernt viel, aber (...) wenn wir das arbeitsteilig machen, dann bekommen die anderen Schüler nicht so viel von der Technik mit. Das können die nicht so vorbereiten und darstellen, wie es ein Lehrer macht. Da sind immer viele Defizite. (...) Die anderen, die nicht in der Gruppe waren, haben da nicht so viel von. Also ich muss immer viel nachbessern, das kostet viel Zeit. Gruppenarbeit ist zeitintensiv; da muss man sich wirklich auch dann die Zeit nehmen, aber mir fehlt hinterher Zeit für den Rest des Lernfeldes. (...) Wir sind früher sogar mehr in die Tiefe gegangen, heute betrachtet man das mehr oberflächlich. (...) Man hat jetzt mehr Black-Box-Denken, man muss nicht mehr reingucken“ (D5, Berufsschullehrer im Fach Elektrotechnik, S. 7 f.).

Insgesamt ist das selbstorganisierte, arbeitsprozessbezogene Lernen in Projektgruppen mit der neuen Herausforderung für die Lehrer verbunden, Vermittlungsdefizite und fehlende Informationen zeitnah zu kompensieren. Darüber hinaus stößt das selbstgesteuerte und handlungsorientierte Lernen dort an seine Grenzen, wo die Rahmenbedingungen ungünstig sind, beispielsweise bei zu großen Klassen oder einer starken Leistungsheterogenität der Auszubildenden.

3.2 Heterogenität der Auszubildenden und der Lernumfelder

Ein weiterer, vielleicht der Hauptfaktor, der einen Rollenwandel des beruflichen Bildungspersonals auslöst, ist die zunehmende Heterogenität der Auszubildenden. Das Sozialverhalten, die schulische Leistungsfähigkeit sowie die Freizeitgewohnheiten der Auszubildenden haben sich in den letzten zwei Jahrzehnten grundlegend verändert. Dies führt unter anderem zu bildungsrelevanten Defiziten und einer veränderten Wertorientierung:

- Defizite in den allgemeinbildenden Fächern (wie Mathematik oder Deutsch) bei neuen Kompetenzen im Umgang mit neuen Technologien (Computer, Internet, Mobiltelefonie etc.);

- Defizite bezüglich sekundärer Arbeitstugenden (wie Pünktlichkeit, Fleiß, Zuverlässigkeit);
- Defizite hinsichtlich sozialer Normen und Verhaltensregeln (wie Höflichkeit und Respekt);
- Veränderungen im Freizeitverhalten, die Auswirkungen auf die schulischen Leistungen haben.

Berufsschullehrer wie auch Ausbilder beklagen eine geringe Motivation, unterentwickelte Schlüsselkompetenzen, Defizite in der Allgemeinbildung sowie wachsende psychische und soziale Probleme der heutigen Auszubildendengeneration. Diese Defizite müssen während der Ausbildung vom beruflichen Bildungspersonal kompensiert werden. Eine große pädagogische Herausforderung ist dabei, dass private wie psychische Probleme von der heutigen Schülerklientel häufiger artikuliert werden. Dadurch übernehmen die Berufsschullehrer zunehmend eine Mentorenfunktion oder die eines persönlichen Beraters oder, wie es in anderen Länderstudien formuliert wurde, die eines Therapeuten.

„Die Probleme, die die Jugendlichen haben, sind wesentlich mehr geworden. H. hat ein- bis zweimal täglich Gespräche, die nicht viel mit dem Unterricht zu tun haben. Probleme wirken sich auf dem Unterricht aus, bisher war die ganze Palette dabei“ (D2, Berufsschullehrer, kaufmännischer Bereich, S. 6).

„Für mich ist das Niveau der Realschüler das frühere Hauptschulniveau. Das große Problem ist, dass die zu uns kommen und den Taschenrechner nicht verstehen, das muss man so deutlich sagen. Die schreiben das ab, was da oben auf der Anzeige ist. (...) Diese Aufgaben sind so einfach, dass man sie im Kopf rechnen kann, aber es kommen abenteuerliche Ergebnisse heraus. Die können nicht mehr Größen abschätzen. Mathematisch, naturwissenschaftlich, physikalisch haben die teilweise ganz wenig drauf, das ist erschreckend“ (D5, Berufsschullehrer der Elektrotechnik, S. 10f.).

Während auf der einen Seite viele Jugendliche Probleme haben, einfachste mathematische Operationen auszuführen, sind sie in Fragen, die die Computertechnik oder den Umgang mit Software betreffen, ihren Lehrern und Ausbildern oftmals voraus, weil der Computer und das Internet feste Bestandteile ihrer Freizeitgestaltung sind.

„Die Schüler haben sich vom Freizeitverhalten extrem geändert; sie kennen sich alle mit Rechnern aus, das können sie ganz toll. Da muss man schon auf-

passen, dass sie nicht irgendwas machen. Eigentlich brauchen die keinen Computerunterricht mehr. Informationstechnisch sind die auf dem neuesten Stand. Die können alles mit dem Rechner, und was schön ist, selbst die modernen Automatisierungsgeräte wie S7, mit der Software, das haben die drauf. Die wissen zwar nicht, warum sie das machen, und können auch kein Programm, keine Maschine zum Laufen bringen, aber mit der Software kommen sie klar“ (D5, Berufsschullehrer der Elektrotechnik, S. 11).

Daneben wird beklagt, dass insbesondere die leistungsschwachen Auszubildenden Defizite in den klassischen Arbeitstugenden haben, sodass die Vermittlung von elementaren Verhaltensregeln ebenfalls abgedeckt werden muss, um überhaupt die Grundvoraussetzungen für einen erfolgreichen Unterrichtsverlauf zu schaffen.

„Deshalb sage ich es ihnen von Anfang an, es gibt bestimmte Dinge, die ich gerne hätte, das ist nicht böse gemeint, das mag ich einfach nicht, und wenn ihr morgens reinkommt, erwarte ich von euch, dass ihr wenigstens ‚Guten Morgen‘ sagt. Oder wenn einer zu spät reinkommt und sich so dahinflegt (...) Dicke Jacke in beheizten Räumen, das geht bei mir einfach nicht. Das haben wir mit Kollegen abgesprochen, dass der Ohrhörer nicht drinnen ist, Handy aus ist. (...) wenn ich einen erwische, der das Handy an hat, dann muss er für die Klasse einen Kuchen mitbringen, und beim zweiten Mal wird er in den Betrieb zurückgeschickt“ (D5, Berufsschullehrer, Elektrotechnik, S. 11).

Alle Befragtengruppen bestätigten darüber hinaus die immer größeren Unterschiede zwischen leistungsschwachen und leistungsstarken Schülern sowie die wachsende kulturelle Heterogenität der Auszubildenden. Binnendifferenzierung heißt die pädagogische Antwort, mit denen das berufliche Bildungspersonal die zunehmende Heterogenität der Auszubildenden bewältigen will. Den unterschiedlichen Voraussetzungen der Auszubildenden sowohl fachlich wie pädagogisch gerecht zu werden wird als eine große Herausforderung für die Zukunft gesehen.

4. Rollenverständnis

Das Rollenverständnis des beruflichen Bildungspersonals wurde auf drei Aspekte hin untersucht: bezogen auf die Arbeitsinhalte und Kerntätigkeiten, das eigene berufliche Selbstverständnis und die Interaktion mit den Auszubildenden und Kollegen.

4.1 Charakterisierung der Kerntätigkeiten

Bei einer Differenzierung in unterschiedliche Kernaufgaben wurden trotz vielfältiger struktureller Veränderungen von allen Befragten die pädagogischen Aufgaben als der Kernbereich der Tätigkeiten von Lehrern und Ausbildern hervorgehoben. Über alle Befragtengruppen hinweg wurde den pädagogischen Aufgaben im Durchschnitt etwa zwei Drittel der Arbeitszeit zugemessen. Trotz der deutlichen Zunahme an Verwaltungs- und Qualitätssicherungsaufgaben, insbesondere durch wachsende Dokumentations- und Berichtspflichten, haben die pädagogischen Aufgaben in den letzten Jahren nicht an Bedeutung verloren, sondern sogar zugenommen. Neben der Lernfeldorientierung, die die aktive Mitarbeit der Lehrer an der Curriculumentwicklung verlangt, wurde dies vor allem auf die zunehmende Heterogenität und vielschichtigen Bedürfnisse der Auszubildenden zurückgeführt. In Ausbildungsberufen, in denen vornehmlich leistungsschwache Auszubildende zu finden sind, ist die pädagogische Kompetenz der Lehrer und Ausbilder besonders gefordert.

„Es ist vom Pädagogischen her immer mehr geworden, weil wir immer mehr Auszubildende haben, die aus einem Elternhaus kommen, in dem sie nicht mehr viel Erziehung genossen haben. Dann sage ich mir, wenn ich mit diesen Personen wenigstens drei Jahre zusammenarbeite, dann müssen wir das auf einem anderen Niveau machen. Das heißt wir müssen zum Teil richtig erziehen“ (...) Oftmals sind beide Elternteile am Arbeiten; ich kenne ganz viele (...), die kriegen diese Betreuung und entsprechenden Werte nicht mehr vermittelt“ (D13, Ausbilder und Besitzer eines Supermarktes, S. 4 f.).

Die erzieherischen und sozialpädagogischen Funktionen, die vom beruflichen Bildungspersonal zunehmend übernommen werden, konkurrieren mit den zu leistenden administrativen Aufgaben. Die Ausbilder und Lehrer beklagen die wachsenden Verwaltungsaufgaben und Qualitätssicherungsvorgaben, weil ihnen dadurch Zeit für ihre beruflichen Kerntätigkeiten und vor allem für die berufliche Weiterqualifikation verloren geht. Es überrascht nicht, dass für die berufliche Weiter- und Fortbildung oftmals keine Zeit mehr zur Verfügung steht.

„Die Verwaltungstätigkeit hat eindeutig zugenommen aufgrund der Auflagen der externen Auftraggeber. Wir kriegen permanent neue Auflagen von der Bundesagentur für Arbeit, von dem ESF-Auftraggeber, das ist die BAG, von der Behörde. Also das Berichtswesen, wie viel Berichte jeden Monat geschrieben werden müssen, wie viele Sachberichte geschrieben werden müssen, hat enorm zugenommen. Qualitätssicherung hat einen hohen Stellenwert. (...) Die eigent-

liche pädagogische Arbeit wird zunehmend dominiert von den Verwaltungstätigkeiten (...) Für die berufliche Weiterentwicklung ist zunehmend weniger Zeit. Ich habe seit Jahren keinen Bildungsurlaub mehr gemacht“ (D4, Schulleiterin und Lehrerin, Altenpflegeschule, S. 8).

4.2 Berufliches Rollenverständnis

Einerseits resultiert aus der Fokussierung auf die pädagogischen Aufgaben als Kernbereich eine gewisse Rollenkontinuität. Gleichzeitig hat sich das Rollenverständnis der Lehrer sowie der Ausbilder im Bildungsprozess in den letzten 10 bis 15 Jahren jedoch auch deutlich gewandelt (vgl. auch KIRPAL/TUTSCHNER 2008a). Hier bestätigt die Untersuchung die These vom Wandel hin zum Lernberater, Moderator oder Coach. Bei den Berufsschullehrern hängt diese Entwicklung wiederum mit der Einführung der Lernfelder zusammen. Insgesamt tritt das Selbstverständnis als Fachexperte hinter der Rolle des Lernbegleiters, der die Schüler und Schülerinnen im Lernprozess unterstützt, zurück.

„Ich musste mein Selbstbild völlig umkrempeln. Das heißt, von der Fachfrau, die da vorne steht, die Infos gibt, so habe ich mich früher verstanden, musste ich umschalten auf eher koordinierende, eher Moderationsaufgaben, die jetzt oft damit verbunden sind. (...) Es hat eine Schwerpunktverschiebung stattgefunden. Mehr geworden ist die Lernbegleitungsfunktion; sie ist eindeutig gestiegen gegenüber dem Anleiter.“

Frage: Sind Sie auch noch die klassische Lehrerin?

„Phasenweise, das gibt es auch noch. Es gibt Unterrichtseinheiten, wo das eingeplant ist“ (D3, Berufsschullehrerin, Pflegefachschule, S. 4 und 7).

Ein wichtiges Ergebnis ist, dass die Rollen, die die Lehrer und Ausbilder im Lernprozess übernehmen, nicht immer eindeutig sind und in Abhängigkeit von der Lernsituation, Schülerklientel und der Phase des Lernprozesses variieren. Sie müssen je nach Lernkontext die Rolle des Fachexperten, Anleiters, Lernberaters, Lernbegleiters, Moderators bis hin zum persönlichen Lebensberater übernehmen. Dabei dominiert zu Beginn der Ausbildungsphase typischerweise die Anleiterrolle, die im Fortgang der Ausbildung immer mehr von der Rolle des Lernbegleiters abgelöst wird. Für das berufliche Bildungspersonal bedeutet die Kontingenz der Funktion und Rollenerwartung, dass sie einen hohen Grad an Rollenflexibilität ausbilden müssen. Da es immer seltener Arbeitsphasen gibt, die von Routinen geprägt sind, müssen die Lehrer und Ausbilder spontan, sozusagen „just in time“, auf die verschiedenen Lernerfordernis-

se reagieren. Dabei verläuft der Rollenwechsel nicht immer problemlos und äußert sich vielfach in einer schwer zu bewältigenden Rollenambiguität. Außerdem müssen verschiedene Varianten eines möglichen Lernkontextes vorbereitet werden, was in den meisten Fällen eine erhebliche Mehrarbeit bedeutet.

„Früher war es nicht so, da waren 80 Prozent Lehrtätigkeit. Das ist heute komplexer geworden. Das kann man sagen. Ich habe früher zu Hause mehr Freizeit gehabt. Ich musste meine Unterrichte gestalten, Unterricht vorbereiten, Tafelbild etc. Jetzt lasse ich das so locker entwickeln. Ich muss jetzt sehen, was passiert mit der Schülergruppe, ich muss ‚just in time‘ auf bestimmte Anforderungen reagieren. Das war früher nicht. Da war der Ablauf vorbestimmt, das wurde so gelehrt an der Uni, dass man so Karten hat und dass das Tafelbild stimmt“ (D5, Berufsschullehrer Elektrotechnik, S. 14).

Der Wandel hin zum Lernbegleiter wird dabei durchaus kritisch gesehen, insbesondere weil er mit einer Erosion der Expertenrolle einhergeht. Andere Studien haben gezeigt, dass das berufliche Bildungspersonal in erster Linie eine Identität als Fachexperte ausbildet (EUROTRAINER 2008). Dies wird durch die aktuellen Entwicklungen zunehmend infrage gestellt. Grund hierfür ist die wachsende Moderatorenrolle, in den technischen Fächern aber auch die Erfahrung, dass man aufgrund des enormen Innovationstempos der Technik den Anspruch, immer auf dem neuesten Stand des Wissens zu sein, nicht mehr aufrechterhalten kann.

„Was sich geändert hat, ist, dass ein Ausbilder nicht mehr zu hundert Prozent der Könner in jeder Situation sein muss, also in jedem Fachbereich absolute Spitze, Meister seiner Klassen, sondern Meister der Methode. Jemand, der den Auszubildenden das Rüstzeug mitgibt, diese Dinge sich zu erarbeiten. (...) Im ersten Ausbildungsjahr ist es mit Sicherheit mehr der Anleiter, der Vormacher, der zeigt, das muss man nach wie vor machen und können. (...) Die Auszubildenden wollen, dass es ihnen einmal richtig gezeigt wird und dass sie es dann richtig nachmachen können. Nachher geht es dann weiter, dass man mehr Lernbegleiter ist, dass man Aufgaben stellt, Lernprozesse verfolgt“ (D12, Ausbilder, Leiter eines Ausbildungszentrums in einem Großbetrieb, S. 5).

„Betreuer weniger, das kommt auch vor, aber es geht um Lernbegleitung. Es geht um Lernprozessentwicklung und weniger um Fachvermittlung. (...) Das ist ja prozessorientiert (...), dann braucht ein Schüler, den wir als Novizen begreifen, anfangs mehr Anleitung und Wissensinput und entwickelt sich zunehmend, so ist zumindest die Zielorientierung, zu einem eher selbstständig tätigen

Schüler, der seinen Lernprozess gestalten und reflektieren kann. Das heißt, die Anleiterrolle nimmt ab, und die Beraterrolle nimmt zu“ (D4, Schulleiterin und Lehrerin, Altenpflegeschule, S. 7 und 9).

Ob die Rolle des klassischen Lehrers oder Anleiters eingenommen wird, hängt also vor allem von den Lernfortschritten der Schüler und Auszubildenden, den konkreten Rahmenbedingungen und der jeweiligen Schülerklientel ab. In Kursen, für die nur knappe zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen, wie zum Beispiel in Weiterbildungs- und Umschulungskursen, oder in Kursen mit vorwiegend leistungsschwachen Lernenden dominiert weiterhin die klassische Lehrer- oder Anleiterrolle und somit der traditionelle Frontalunterricht. Dies wurde auch für die anderen Länder der Studie bestätigt. Dabei entsteht die paradoxe Situation, dass insbesondere die leistungsschwachen Schüler durch die innovativen Lehr- und Lernmethoden wie Gruppenarbeit und selbstgesteuertes Lernen eher benachteiligt sind, da sie gerade in Bezug auf das selbstorganisierte Lernen starke Defizite aufweisen.

5. Kompetenzanforderungen

Aus Sicht der Lehrer und Ausbilder bildet die Fachkompetenz die Basis für fachliche Autorität und die Voraussetzung dafür, von den Auszubildenden anerkannt und akzeptiert zu werden. In den technischen Berufsfeldern ergibt sich jedoch aufgrund der kurzen technologischen Innovationszyklen das Problem, dass es mittlerweile kaum noch möglich ist, fachlich stets auf dem aktuellsten Stand zu sein. Lücken in Bezug auf das eigene fachliche Wissen sind deshalb unvermeidbar. Wichtig ist jedoch, mit diesen Lücken souverän umgehen zu können. Vor dem Hintergrund, dass in bestimmten Anwendungsbereichen wie bspw. den neuen Informationstechnologien die Auszubildenden ihren Lehrern und Ausbildern oftmals überlegen sind, gewinnt die fachliche Souveränität an Bedeutung.

„Ich denke, der theoretische, fachliche Hintergrund muss hundertprozentig da sein, sonst hat man Schwierigkeiten, von den Schülern ernst genommen zu werden. Man kann zugeben, dass man dieses oder jenes nicht weiß, das ist gar kein Problem, aber das kann nicht ständig die Form sein, in der man den Unterricht gestaltet“ (D7, Ausbilder, Überbetriebliches Ausbildungszentrum, S. 6).

„In neuen Technologien musst du einfach Erfahrung sammeln. Da musst du dich hinsetzen, einfach ausprobieren, programmieren, gucken, wo Fehler auftauchen usw. Und (...) dafür brauchst du Zeit, und diese Zeit hast du zunehmend weniger. Und als Konsequenz bedeutet das, dass du bestimmte Dinge ein-

fach nicht mehr schaffst. Und das glaube ich, ist ein Riesenproblem für Lehrer, weil das Selbstverständnis, glaube ich, schon ist, dass die das selbst erst mal wissen und versuchen, das in einer Form zu vermitteln“ (D9, Hochschullehrer, Lehrerausbildung im Fach Elektrotechnik, S. 9 f.).

Neben der Fachkompetenz werden pädagogische Kompetenzen hervorgehoben, um auf die vielfältigen Bedürfnisse der Auszubildenden adäquat eingehen zu können. Hierbei steht die Sozialkompetenz ganz oben auf der Prioritätenliste. Auch im kaufmännischen Bereich wird betont, dass die Lehrer sonderpädagogische Kompetenzen besitzen müssen, um mit der Schülerklientel effektiv arbeiten zu können. Vor allem für den Umgang mit leistungs- und lernschwachen Schülern und Schülern mit Verhaltensdefiziten und psychischen Problemen wird die Notwendigkeit sozialpädagogischer Kompetenzen hervorgehoben.

„Man muss sich auf immer schwierigere Schülerklientel einstellen, muss sich auf immer gemischtere Klassen einstellen, d. h. Hauptschüler und Abiturienten in einer Klasse. (...) Die Heterogenität hat zugenommen, und man muss lernen, mit sonderpädagogischen Konzepten umzugehen. (...) Wir brauchen Fortbildung im Bereich Sonderpädagogik, wir müssen lernen, es fängt ganz einfach an, Arbeitsblätter besser zu strukturieren, dass Schüler es besser erfassen, standardisieren, immer gleicher Kopf etc., und viel, viel kleinschrittiger arbeiten, das brauchen die“ (D2, Berufsschullehrer, kaufmännischer Bereich, S. 10).

Einerseits gibt es somit eine Kompetenzverschiebung in Richtung Betreuung, Erziehung und Umgang mit schwierigen und/oder leistungsschwachen Auszubildenden als Grundvoraussetzung, um Fachwissen überhaupt vermitteln zu können. Binnendifferenzierung und Eingehen auf individuelle Bedürfnisse bis hin zur persönlichen Beratung, wofür auch psychologische Grundkenntnisse notwendig sind, wurden dabei genannt. Diese Anforderungen eröffnen ein ganz neues Rollenprofil, das von den Befragten zum Teil ambivalent bewertet wurde, denn nicht alle sehen diesen Aspekt als Teil ihres beruflichen Aufgabenprofils an und gaben zu bedenken, dass für diesen Bereich andere Fachexperten besser ausgebildet seien.

Eine weitere viel diskutierte Kompetenzfacette betrifft den Umgang mit Computern und die Zunahme von Lernmethoden unter dem Einsatz Neuer Medien. Hier konnten im Wesentlichen Ergebnisse anderer europäischer Studien bestätigt werden (EUROTRAINER 2008; KIRPAL/WITTIG 2009), wonach die Bedeutung der Neuen Medien meist überschätzt wird. Die Anwendung von Computertechnologien in der Praxis hat für das berufliche Bildungspersonal in erster Linie eine unterstützende Funktion als Nutzer beim Abarbeiten der administrativen Aufgaben, wohingegen in

der Lehr- und Lernpraxis die Neuen Medien und E-Learning auch in den technischen Berufen kaum Anwendung finden. Diese spielen lediglich eine nachgeordnete Rolle und haben den Status eines „Add-on“, um den Lernstoff zu vertiefen. Auch für die Auszubildenden sind computergestützte Lernmethoden in ihrer jetzigen Form wenig attraktiv. In der betrieblichen Ausbildungspraxis spielen sie deshalb eine unbedeutende Rolle, obwohl große Unternehmen eigene Trainingsprogramme entwickelt haben.

„Das kann man als ‚Add-on‘ machen“, d. h. zum Vertiefen, es ist ein Hören mit anderen Worten. (...) Wenn etwas mit anderen Worten erzählt wird, ist das gut zum Vermitteln und Vertiefen, zum Wiederholen. Es ersetzt aber nicht den Ausbilder. (...) Es ersetzt nicht den theoretischen Unterricht oder die praktische Arbeit am Gerät. Als Prozentanteil nicht messbar. Das nehmen sie als Lernprogramm mit nach Hause. Wenn überhaupt fünf Prozent. Wir haben Web-Based Trainingsprogramme. Die können den Azubis freigeschaltet werden, und in die können diese sich von zu Hause aus übers Internet einloggen und die bearbeiten. So praktizieren wir das, dass die das als Strukturhilfe für das Lernen zu Hause benutzen können“ (D10, Ausbilder und Leiter eines Ausbildungszentrums in einem Großbetrieb, S. 7 f.).

Auf mehr Akzeptanz in der schulischen und betrieblichen Ausbildung und vor allem bei den Auszubildenden stößt jedoch das Internet. Es erleichtert den Zugang zu fachlichen Inhalten und ersetzt vielfach die Benutzung von Bibliotheken bzw. Büchern. Eine wichtige Erkenntnis für die Lehrer-Schüler-Interaktion ist hierbei, dass der Lehrer nicht mehr die einzige Informationsquelle ist, sondern dass es konkurrierende Bezugsquellen von Fachwissen gibt. Diese können jedoch in ihrer Breite und Vielfältigkeit oft von den Auszubildenden gar nicht verarbeitet werden. Anleitung und Hilfestellung sind deshalb wichtig.

„Da geben wir Hilfen. (...) Es gibt bspw. einen Anbieter, der bietet etwa 800 Links im Bereich Elektrotechnik, von Grundlagen bis in den universitären Bereich hinein. (...) Wenn man die Jugendlichen alleine lässt, ist es wie Desinformation“ (D10, Ausbilder und Leiter eines Ausbildungszentrums in einem Großbetrieb, S. 8 f.).

Insgesamt ist der Umgang des beruflichen Bildungspersonals mit den Neuen Medien und E-Learning eher widersprüchlich. Ob diese sinnvoll eingesetzt werden, hängt vor allem von dem persönlichen Interesse der einzelnen Lehrer bzw. Ausbilder ab. Von einer systematischen Einführung sowie Anwendung ist die berufliche Bildung in der Praxis noch weit entfernt. Der gesamte Bereich Neuer Medien sowie innovativer,

digital unterstützter Lernmethoden ist, so die Einschätzungen der Befragten, ein Thema für die Zukunft.

6. Weiterbildungsbedarf

Alle Befragten gaben an, dass sie Defizite und Lücken in Bezug auf ihre berufliche Tätigkeit haben. Im Bereich der technischen Berufe waren dies in erster Linie fachliche Lücken aufgrund der schnellen technischen Entwicklungen und der oft komplexen neuen Technologien. In Berufsfeldern, die kontinuierlich Neuordnungen erfahren und in denen rechtliche Vorgaben eine große Rolle spielen, wie beispielsweise im Bausektor oder der Gas- und Wasserinstallation, wurden auch Lücken in Bezug auf nationale und zunehmend auch europäische Vorschriften oder die Arbeitssicherheit herausgestellt.

„Also in 1999 oder 2000 sind die Berufe zusammengelegt worden. (...) Das ist Gas- und Wasserinstallation und Zentralheizungs- und Lüftungsbau. Die sind zusammengelegt, und die heißen jetzt Anlagenmechaniker. Das heißt, man muss in Prinzip von zwei vollwertigen Berufen die gesamte Kenntnis haben. (...) Das heißt, relativ viel theoretisches und praktisches Wissen und Können. (...) Aber in der Zwischenzeit haben sich auch noch die Normen verändert, und durch diese europäische Zusammenlegung werden alle Normen europäisch. Das heißt, mein Wissen aus der Vergangenheit ist nicht mehr so viel wert, weil sich die Normen ständig ändern. Das ist in unserem Beruf sehr viel, man kann sich das gar nicht vorstellen. Umgang mit wassergefährdenden Stoffen, Öl, Umweltgeschichten, Gas, Sicherheit, Gesundheit, Gesetze, Verordnungen, Einspruchsverordnung, Erneuerbare-Energien-Gesetz seit 1.10.2009. (...) Es ist sehr viel Rechtliches, was sich verändert hat, und natürlich dazu (...) die Vielzahl der Produkte, weil im Sanitär-, Heizungs- und Klimabereich kommt immer mehr die Klimatisierung mehr zum Tragen und natürlich alternative Energien und, das noch hinterher, mittlerweile auch Elektro- und Regelungstechnik“ (D8, Ausbilder Sanitär-, Heizungs- und Klimahandwerk, Berufsbildungszentrum, S. 15 f.).

In den kaufmännischen Berufen, im Pflegebereich und zum Teil im Handwerk und in den Bauberufen wurden Defizite in Bezug auf sozial- und sonderpädagogische Kompetenzen hervorgehoben. Besonders deutlich wird dies in Kursen oder Klassen mit leistungsschwachen Schülern in Ausbildungsberufen wie Einzelhandelskaufmann oder Verkaufshelfer und in den Bauberufen. In diesem Zusammenhang wurde auch auf methodische Lücken hingewiesen, um effektiv mit Schülern umzugehen, die massive Lernschwierigkeiten haben oder den Unterricht stören.

„In der Sonderpädagogik bestehen die größten Lücken. Nicht inhaltlich, sondern Schwierigkeiten mit schwierigen Jugendlichen. Die hat jeder im Kollegium. Eigentlich hätte jeder der Kollegen Sozial- oder Sonderpädagogik studieren müssen, um diesen Job an dieser Schule – an den Schulen, in denen Bankkaufleute ausgebildet werden, läuft es anders –, aber an dieser Schule hätte es jeder vorweg machen müssen, um diesen Job hinzubekommen“ (D2, Berufsschullehrer, kaufmännischer Bereich, S. 11).

7. Zusammenfassung und Ausblick

In den letzten Jahren haben drei große Entwicklungen die Arbeit und das Rollenverständnis des beruflichen Bildungspersonals maßgeblich beeinflusst und verändert. Als Erstes ist die bundesweite Einführung der Lernfeldorientierung zu nennen, die sich auf alle Dimensionen der beruflichen Praxis, insbesondere der Lehrer an den beruflichen Schulen, auswirkt. Die Einführung der Lernfelder hat einen Paradigmenwechsel vom traditionellen Konzept der Vermittlung beruflichen Fachwissens und beruflicher Fertigkeiten hin zur Kompetenzorientierung eingeleitet, wodurch die Herausbildung überfachlicher Fähigkeiten stärker gefördert wird. Lehrer an beruflichen Schulen müssen nun Lernfelder anhand praxisnaher und arbeitsprozessbezogener Aufgaben entwickeln und die Auszubildenden in projektförmig organisierten Lerneinheiten unterstützen. Dies fördert die intensivere Kooperation zwischen Schule und Betrieb sowie zwischen den Lehrenden.

Zweitens sieht sich die berufliche Bildung mit einer verändernden Schülerklientel konfrontiert. Veränderte Freizeitgewohnheiten, die Relativierung kollektiver sozialer Normen und Werte, steigende Anteile von Auszubildenden mit Migrationshintergrund sowie die Zunahme von leistungsschwachen Schülern haben dazu beigetragen, dass Lehrer und Ausbilder heute einer Schülerklientel gegenüberstehen, die sehr heterogene Bedürfnisse und Interessen hat. Das führt dazu, dass die pädagogischen und zunehmend auch sozialpädagogischen Kompetenzen des beruflichen Bildungspersonals an Bedeutung gewinnen. Diese Entwicklung wird überlagert von einer Zunahme der administrativen Aufgaben wie Qualitätssicherung und Dokumentation, die in Konkurrenz zu den pädagogischen Aufgaben sowie letztendlich zu den beruflichen Weiterbildungsmöglichkeiten stehen. Drittens wirken sich technologische Entwicklungen und Innovationen auf die Arbeit der Lehrer und Ausbilder und deren Anforderungen aus. Hier sind vor allem die Herausforderungen des Internets, der Einsatz neuer Softwareanwendungen im Unterricht und die Konfrontation mit spezifischen betrieblichen IT-Netzwerken zu nennen. Neue durch digitale Medien unterstützte Lehr- und Lernmethoden haben dagegen in der Praxis der beruflichen Aus- und Weiterbildung nur eine geringe Bedeutung.

Die beschriebenen Entwicklungen stellen neue Rahmenbedingungen für die Aufgaben und Funktionen des beruflichen Bildungspersonals dar. Insbesondere verschiebt sich das berufliche Selbstverständnis vom Fachexperten und Anleiter hin zum Lernbegleiter, Lernberater, Moderator, Coach oder persönlichen Mentor. Dieser Wandel wird maßgeblich durch die zunehmend heterogene Schülerklientel sowie neue Lehr- und Lernmethoden hervorgerufen. Dabei unterliegt die professionelle Rolle der Lehrer und Ausbilder einer besonderen Dynamik und muss der jeweiligen Lernsituation, Lerngruppe und der Phase des Lernprozesses flexibel angepasst werden können. Diese Rollenflexibilität stellt eine veränderte Herausforderung dar. Insbesondere in den technischen Domänen erodiert die Vorstellung vom allseitig kompetenten Fachexperten aufgrund des hohen Innovationstempos des technischen Wissens. Dominieren im ersten Ausbildungsjahr noch Anleiterfunktionen für die Vermittlung von Grundwissen und elementaren beruflichen Fertigkeiten, so sehen sich vor allem die Lehrer im Fortgang der Ausbildung immer mehr als „Meister der Methode“. Dies verweist auf ein neues Selbstverständnis bei gleichzeitigen Lücken in Bezug auf methodische Grundlagen neuer Lehr- und Lernkonzepte.

Obwohl die Fachkompetenz Grundlage für fachliche Autorität und die Voraussetzung dafür bleibt, um von den Schülern anerkannt zu werden, ist nicht mehr eindeutig, was genau als Fachkompetenz definiert wird. Gerade in den technischen Domänen gehört es zunehmend zur Fachkompetenz, mit fachlichen Lücken und Defiziten souverän umgehen zu können. Letztendlich wird die Fähigkeit, den Schülern Hilfestellung und Anleitung zum Selbstlernen zu geben, höher bewertet als das eigene Fachwissen. Für die Förderung des Selbstlernprozesses ist vor allem Sozialkompetenz gefragt. Lehrer und Ausbilder, die leistungsschwache und schwierige Auszubildende unterrichten, wie beispielsweise in den kaufmännischen Berufen, benötigen zudem zunehmend sonderpädagogische Kompetenzen. Obwohl das berufliche Bildungspersonal mittlerweile eine ganze Bandbreite an unterschiedlichen Aufgabenbereichen übernimmt, haben die pädagogischen Anforderungen in den letzten Jahren nicht abgenommen, sondern sind eher gewachsen.

In Bezug auf zukünftige Entwicklungen stehen die Befragten zwei großen Herausforderungen gegenüber, einer pädagogischen und einer technologischen. Die größte pädagogische Herausforderung stellt nach Meinung der Befragten vor dem Hintergrund der abnehmenden Leistungsfähigkeit der Auszubildenden sowie wachsender Defizite in den allgemeinbildenden Fächern der Übergang der Schüler von allgemeinbildenden Schulen zur Berufsausbildung dar. Für die Lehrer und Ausbilder bedeutet dies, dass sie diese Defizite kompensieren und elementare mathematische sowie sprachliche Grundlagen vermitteln. Sie müssen die Ausbildungsfähigkeit herstellen, anstatt sich auf die Vermittlung handwerklicher Kompetenzen und beruflichen Fachwissens konzentrieren zu können. Da zu erwarten ist, dass die Spanne

zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Auszubildenden größer wird, müssen Curricula und Lernmethoden sonderpädagogisch fundiert und zum Teil neu strukturiert werden.

Die zweite große Herausforderung stellt die Integration digitaler Medien und neuer Technologien in die Ausbildung und in den Unterricht dar. Auf der einen Seite haben Lehrer und Ausbilder noch Defizite bei der Anwendung der Neuen Medien, zum anderen stoßen die existierenden Anwendungen und Programme bei den Jugendlichen derzeit nicht auf Akzeptanz und Interesse. Dass mit dem fortschreitenden Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien auch Risiken verbunden sind, wurde mehrfach thematisiert. Hierzu gehört, dass der Einsatz Neuer Medien die Unterschiede zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Auszubildenden noch vergrößern könnte.

Insgesamt ist davon auszugehen, dass sich die Aufgaben und Rollen des beruflichen Bildungspersonals in Zukunft weiter ausdifferenzieren und deutlich komplexer werden (siehe auch VOLMARI et al. 2009). Neue Lernparadigmen fördern eine Abkehr vom fachbezogenen Unterricht und die Hinwendung zum projektorientierten, übergreifenden und selbstgesteuerten Lernen. Dadurch tritt die traditionelle Rolle des Wissensvermittlers hinter die des Lernbegleiters zurück bzw. steht nur noch in bestimmten Phasen des Ausbildungsprozesses im Vordergrund. Auch dass es in vielen, vor allem technischen Wissensbereichen nicht mehr möglich ist, stets auf dem aktuellen Stand zu sein, unterstreicht die Rolle des Lernbegleiters. Inwieweit dies zu einem Konflikt mit der beruflichen Identität als Fachexperte führt, ist zurzeit eine offene Frage.

Deutlich wurde in der Untersuchung jedoch, dass das berufliche Bildungspersonal den vielseitigen Rollenanforderungen, insbesondere was die sozialpädagogischen Anforderungen angeht, durchaus ambivalent gegenübersteht. In Dänemark zum Beispiel war die wachsende sozialpädagogische Komponente ein Hauptgrund, warum Lehrer und Ausbilder zunehmend von der beruflichen Erstausbildung in die Weiterbildung wechseln oder das Berufsfeld komplett verlassen.

Literatur

- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES/DIRECTORATE-GENERAL FOR EDUCATION AND CULTURE (Ed.): Education and training in Europe: Diverse systems, shared goals for 2010. Work programme on the objectives of the education and training systems. Brussels 2002
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES/COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT: "Education & Training 2010" – Supporting document for the draft joint interim report on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. Brussels 2003

- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (Ed.): Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training (“ET 2020”). 2941th Education, Youth and Culture Council meeting. Brussels, 12 May 2009. – URL: [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf_\(Stand: 04.02.11\)](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf_(Stand: 04.02.11))
- EUROTRAINER CONSORTIUM: Studies on Trainers in Enterprises. Key actors to make life-long learning a reality in Europe. Bremen: University of Bremen/Institute Technology and Education 2008
- KIRPAL, Simone; TUTSCHNER, Roland: Betriebliches Bildungspersonal. Ergebnisse einer europäischen Studie. ITB Research Paper Series No 33/2008. Bremen: University of Bremen/Institute Technology and Education 2008a
- KIRPAL, Simone; TUTSCHNER, Roland: Betriebliches Bildungspersonal in Europa – eine Bestandsaufnahme. Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule 62 (2008b), S. 45–46
- KIRPAL, Simone; WITTIG, Wolfgang: Training Practitioners in Europe: Perspectives on their work, qualification and continuing learning. ITB Research Paper Series No 41/2009. Bremen: University of Bremen/Institute Technology and Education 2009
- VOLMARI, Kristiina; HELAKORPI, Seppo; FRIMODT, Rasmus (Eds.): Competence Framework for VET Professions. Handbook for practitioners. Sastamala: Finnish National Board of Education/CEDEFOP 2009

Anhang

Überblick über die Untersuchungsgruppe

Kategorie	Alter, Geschlecht	Sektor	Einrichtung	Position	Funktion
D1 Berufsschullehrer	Mitte 50, männlich 25 Jahre Berufserfahrung	Kaufmännische Berufe	Berufsschule	Lehrer	Unterricht, Klassenlehrer, Mitglied im Prüfungsausschuss
D2 Berufsschullehrer	35, männlich 9 Jahre Berufserfahrung	Kaufmännische Berufe	Berufsschule	Lehrer	Unterricht, Mitglied im Prüfungsausschuss, Qualitätssicherung
D3 Berufsschullehrer	Mitte 40, weiblich 14 Jahre Berufserfahrung	Krankenpflege	Pflegefachschule	Lehrer	Unterricht, Mitglied im Prüfungsausschuss
D4 Berufsschullehrer	50, weiblich 15 Jahre Berufserfahrung	Altenpflege	Schule für Altenpflege	Schulleiter	Unterricht, Schulleitung
D5 Berufsschullehrer	Mitte 50, männlich 20 Jahre Berufserfahrung	Elektrotechnik	Berufsschule	Lehrer	Unterricht, Mitglied im Prüfungsausschuss
D6 Ausbilder im Betrieb	Mitte 50, männlich 20 Jahre Berufserfahrung	Baubranche	Überbetriebliche Ausbildungsstätte	Ausbilder	Unterricht, Mitglied im Prüfungsausschuss
D7 Aus- und Weiterbildner	Mitte 50, männlich 15 Jahre Berufserfahrung	Optiker	Ausbildungseinrichtung der Handwerkskammer	Aus- und Weiterbildner	Unterricht, Mitglied im Prüfungsausschuss
D8 Aus- und Weiterbildner	Mitte 40, männlich 10 Jahre Berufserfahrung	Heizunginstallateur	Ausbildungseinrichtung der Handwerkskammer	Aus- und Weiterbildner	Ausbildung, Unterricht
D9 Hochschullehrer	40, männlich 10 Jahre Berufserfahrung	Elektrotechnik, Informatik	Universität	Professor	Gewerbelehrausbildung, Forschung
D10 Ausbilder im Betrieb	55, männlich 25 Jahre Berufserfahrung	Elektrotechnik, Mechatroniker	Ausbildungszentrum Großbetrieb	Leiter des Ausbildungszentrums	Ausbildungsmanagement, Unterricht
D11 Ausbilder im Betrieb	35, männlich 8 Jahre Berufserfahrung	Elektrotechnik, Mechatroniker	Ausbildungszentrum Großbetrieb	Vollzeitausbilder	Ausbildung und Unterricht
D12 Ausbilder im Betrieb	40, männlich 12 Jahre Berufserfahrung	Elektrotechnik	Ausbildungszentrum Großbetrieb	Leiter des Ausbildungszentrums	Ausbildungsmanagement und Unterricht
D13 Ausbilder im Betrieb	45, männlich, 15 Jahre Berufserfahrung	Kaufmännischer Bereich	Supermarkt	Inhaber eines Supermarkts	Ausbildung, Mitglied im Prüfungsausschuss
D14 Praxisanleiterin	40, weiblich, 10 Jahre Berufserfahrung	Krankenpflege	Krankenhaus	Praxisanleiterin	Management, Praxisanleitung im Krankenhaus
D15 Unabhängiger Weiterbildner	52, männlich 15 Jahre Berufserfahrung	Neue Informationstechnologien	Ausbildernetzwerk	Selbstständig	Ausbildung und Unterricht

Hans G. Bauer, Angelika Dufter-Weis

Lernbegleitung als strukturierter Prozess – Erfahrungen und Reflexionen

Am Beispiel der beruflichen Ausbildung zeigt dieser Beitrag auf, dass Kompetenzen, sofern sie in formalen Bildungssettings erzeugt werden sollen, nicht durch traditionelle, unterweisungsorientierte Lehr-/Lern- bzw. Ausbildungsformen erzeugt werden können, sondern ihre Entwicklung trotz und gerade wegen der Bedeutung informeller und nonformaler Lernelemente einer systematischen Lern(prozess)begleitung¹ bedarf. Zur Fundierung dieser Behauptung werden zunächst die Kompetenzen hinsichtlich ihrer Qualitäten analysiert. Das Anforderungs- und Aufgabenprofil, welches sich für die Lernbegleitung daraus ergibt, wird dann anhand eines theoretisch fundierten und praktisch intensiv erprobten Modells der „Phasen der Lernbegleitung“ dargestellt.² Abschließend werden einige stichwortartige Gedanken zur aktuellen (Anerkennungs-)Lage der Lernbegleiter aufgeführt.

1. Zu Altem und Neuem in der Lernbegleitung

Von der Idee und Notwendigkeit eines neuen Lern- und Bildungsverständnisses, damit verbunden auch einer „Lernbegleitung“, wurde bereits in den frühen 1980er-Jahren gesprochen – dies allerdings nicht ohne Begründungsnöte. Das Argument, die Berufsbildung stehe vor der „historischen Chance“, auf Basis der wachsenden Bedeutung der sog. Schlüsselqualifikationen nun auch der Persönlichkeitsentwicklung breiteren Raum zu geben (vgl. BRATER/BAUER 1992), war noch lange keine weitverbreitete Position. Ebenso wenig die, dass ein „anderes Lehren und Lernen“ vonnöten wäre, das zwar auch einen *Rollenwandel* bedeu-

1 Im Titel unseres zu dieser Thematik veröffentlichten Bandes (BAUER et al. 2007) benutzen wir diese unübliche eingeklammerte Schreibweise, um darauf hinzuweisen, dass „Begleitung“ nicht irgendeiner Beliebigkeit folgt, sondern einem durchaus systematischen und strukturierten Prozess. Der Kürze und leichteren Lesbarkeit halber verwenden wir hier den Begriff „Lernbegleitung“ – wie, aus gleichem Grunde, den „Lernbegleiter“ und andere genderspezifische Bezeichnungen nur in männlicher Schreibung, obwohl selbstverständlich immer das Wirken beider Geschlechter gemeint ist.

2 Insbesondere hinzuweisen ist auf den folgenden Entwicklungsstrang: 2005 wurde die GAB München auf Basis einer vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2001 durchgeführten Machbarkeitsstudie mit der Entwicklung und Koordinierung eines Fortbildungsangebots „Berufspädagoge/Berufspädagogin für die Aus- und Weiterbildung (IHK)“ mit Blick auf eine geplante bundesweite Einführung einer solchen beruflichen Professionalisierung und Qualifizierung beauftragt. Seither wurden im Rahmen dieses (bis 2007 ESF-geförderten) Projekts an mehreren Standorten Pilotprojekte durchgeführt. Nach Ablauf dieser ESF-Phase entschloss sich das Projektträgerkonsortium zu einer Fortführung des Angebots. Diese regionalen Fortbildungen wurden 2009 durch die bundesweite Regelung zum „geprüften Berufspädagogen“ ersetzt (s. dazu auch Abschn. 4). Zugenommen hat seither auch das Interesse der großen Unternehmen an dieser Qualifizierung.

tete, aber vor allem eine Abkehr von einer herkömmlichen, schulisch geprägten Unterweisungshaltung und eine Zuwendung zu anderen Lerninhalten, -orten und -methoden.

Eine wichtige Rückendeckung bzw. Unterstützung resultierte dann aus dem 1987 in die Neuordnung der Metall- und Elektroberufe hineingeschriebenen Ausbildungsziel der „beruflichen Handlungsfähigkeit“, dem auch die Neuordnung der kaufmännischen Berufe folgte. Methodisch kam einige Bewegung durch Ansätze zur „Handlungsorientierung“ des Lernens auf (oft reduziert auf Einzelelemente eines „handlungsorientierten Unterrichts“) sowie durch erste Schritte in Richtung eines arbeitsnäheren Lernens, sogar eines Lernens in der Arbeit oder in Realsituationen (zu einer kritischen Hintergrundbeschreibung der relevanten Ansätze und Diskussionen vgl. BOLDER 2010, insbes. S. 831 f.).

Zwischenzeitlich scheint die damalige Begründungsnot beseitigt. Neue bzw. andere Lehr-/Lernansätze und Profile der „Lehrenden“ werden heute vor allem der „Kompetenzen“ wegen, nicht zuletzt unter der europäischen Programmatik des „lebensbegleitenden Lernens“, allenthalben beschworen, erwartet und gefordert: „Der Ruf nach vor und neben dem fremdorganisierten Lernen selbst erworbenen Kompetenzen wird immer lauter. (...) ‚Kompetenzentwicklung‘, möglichst selbstverantwortet und selbstorganisiert, soll mehr und mehr an die Stelle institutionalisierter beruflicher Qualifizierungsprozesse und betrieblicher Weiterbildung treten“ (BOLDER/DOBISCHAT 2009, S. 7).

Wie u. a. in den Vortexten zu diesem AG-BFN-Forum beschrieben, ergeben sich hieraus „veränderte Herausforderungen für das Berufsbildungspersonal. Die Entwicklung ist gekennzeichnet durch steigende, zugleich aber auch differenzierter werdende Anforderungen und Erwartungen an kompetentes Handeln. Vielfach wird von einem Rollenwechsel gesprochen – vom Lehrenden zum Lernberater und Lernprozessbegleiter.

Für diese neuen Aufgaben und veränderten Funktionen muss das berufliche Bildungspersonal qualifiziert werden. Dazu bedarf es innovativer Aus- und Fortbildungskonzepte, aber auch einer wissenschaftlichen Aufklärung über die veränderten Aufgaben und Herausforderungen, einer Analyse der Berufspraxis sowie einer Evaluation von Handlungskonzepten“ (AG BFN 2010).

Einige Benennungen und Rollenattribute für dieses „Bildungspersonal“ wurden bereits oben eingeführt, als weitere sind im Gespräch der „Lernmoderator/-coach“ oder die rein englischen Bezeichnungen: der „facilitator (of learning)“, „promotor of work place learning“ oder „workplace tutor“ u. Ä. m. Zumindest aber für die oftmals vielschichtige deutsche Debatte kann gelten, dass das Verständnis von Kompetenz und der Kompetenzbegriff selbst stark umstritten sind, insbesondere in den Abgrenzungen zu „Schlüsselqualifikationen“, „Qualifikationen“ etc. Wie lässt sich aber nun

ein Profil derjenigen bestimmen, die diese diffusen, ja anscheinend sogar undefinierbaren „Kompetenzen“ entwickeln sollen?³

2. Qualitäten der Kompetenzen

Bezüglich des hier zugrunde gelegten Verständnisses schließen wir uns eng an das Kompetenzverständnis von ERPENBECK/HEYSE (1999) bzw. ERPENBECK/ROSENSTIEL (2003, 2007) an, und zwar im programmatischen Sinn: „Kompetenz ist ... ein *Programm* und *kein Begriff* – schon gar nicht ein eindeutig zu definierender“ (ebd. 2003, S. XXXI, unsere Hervorhebungen). Demzufolge sind Wissen, Fertigkeiten, Qualifikationen für sich genommen keine Kompetenzen, obwohl es ohne Erstere keine Kompetenzen gibt. „Kompetenzen schließen Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen ein, lassen sich aber nicht darauf reduzieren. Bei Kompetenzen kommt einfach etwas hinzu, das die Handlungsfähigkeit in *offenen, unsicheren, komplexen Situationen* erst ermöglicht, beispielsweise *selbstverantwortete Regeln, Werte und Normen ... des selbstorganisierten Handelns*“ (ebd. 2007, S. XII, unsere Hervorhebungen).

Von Kompetenzen sollte demzufolge und zusammengefasst nur dann die Rede sein, wenn

- es sich um „Fähigkeiten selbstorganisierten Handelns handelt, die zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen“ erforderlich sind (ERPENBECK/ROSENSTIEL 2003, S. XXXI);
- „... zur Bewältigung dieser komplexen Anforderungen sowohl kognitive [fachlich-methodische] wie motivationale, ethische [personale] willensmäßige [aktivitätsbezogene] und soziale [sozial-kommunikative] Komponenten gehören;
- ... der Komplexitätsgrad der Anforderungen wirklich hoch genug ist/also ohne Selbstorganisationsprozesse nicht zu bewältigen ist/;
- ... Lernprozesse [Kompetenzentwicklungsprozesse] zu den notwendigen Voraussetzungen gehören, um die komplexen Anforderungen zu bewältigen. Das bedeutet: es muss vieles gelernt werden, kann aber nicht direkt gelehrt werden“⁴ (ERPENBECK/ROSENSTIEL 2003, S. XXXI);
- ... zur selbstorganisierten Handlungsfähigkeit etwas über Wissen, Fertigkeiten und Qualifikationen Hinausgehendes hinzukommt, nämlich „interiorisierte, also zu eigenen Emotionen und Motivationen verinnerlichte Regeln, Werte (Bewertungen) und Normen“ (ERPENBECK/ROSENSTIEL 2009, S. 7).

3 Diesen vielfach auch als „Inflation“ des Kompetenzbegriffs beschriebenen Umstand kommentiert einer der Protagonisten der Kompetenzdiskussion trocken: „Ich will nicht über die Inflation des Kompetenzbegriffs klagen. Sie hält viele in Lohn und Brot“ (ERPENBECK 2004, S. 2).

4 Mit den zwischen eckige Klammern gestellten Begriffen beziehen sich die Autoren auf die Termini, die von WEINERT (2001) eingeführt wurden.

Hier lässt sich unmittelbar anknüpfen an die neuere, insbes. europäische Diskussion: Die Europäische Kommission beschreibt Kompetenz als „die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen“ (Amtsblatt EU 2008, C 111/4). Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) schließt die *Übernahme von Verantwortung* („responsibility“) und *Selbstständigkeit* („autonomy“) in dieses Kompetenzverständnis ein, das sich somit formulieren lässt als verantwortliche Selbstorganisationsfähigkeit im personalen, aktiv-situationsbezogenen, fachlich-methodischen und sozialen Bereich.

So weit ein knapper Überblick über die Qualitäten, die Kompetenzen innewohnen (sollten) – wobei sich diese Abhandlung immer auf die von ERPENBECK u. a. sogenannten „Grundkompetenzen“ bezieht.⁵ Welcher Qualitäten bedarf es somit seitens des ‚Bildungspersonals‘ zu deren Entwicklung?

3. Aufgaben der Lernbegleiter

Die im Folgenden dargestellten Aufgaben des Lernbegleiters und die Praxisbeispiele, die angeführt werden, wurden im Rahmen der zuvor genannten Projekte erprobt. Zu einigen der beschriebenen Aufgaben des Lernbegleiters sind daher Praxisbeispiele aus diesen Erfahrungen angefügt.

Wir konnten feststellen,⁶ dass dieser Prozess der Lernbegleitung insgesamt ein sehr hohes Maß an *mentaler und emotional-empathischer Präsenz* von den Lernbegleitern verlangt – und das überdies in pädagogisch eigentlich *paradoxen Situationen*. Wird vom Ziel der Kompetenzentwicklung ausgegangen, nämlich erfolgreich komplexe physische sowie geistige Handlungssituationen bewältigen zu können, die ohne Selbstorganisationsprozesse nicht zu bewältigen wären, sieht man sich mit einem pädagogischen Paradoxon konfrontiert: Lernende müssen in eine Situation gebracht werden, deren Bewältigung sie ja erst lernen sollen. Dies bedeutet für die Lernenden jedenfalls eine Belastung – und mit ihr die Gefahr der Überforderung. Sie benötigen deshalb eine einfühlsame Begleitung. Für die Begleiter heißt dies allerdings, dass viele Entscheidungen unter Unsicherheitsbedingungen und im Blick auf eine ganze Reihe von Spielräumen und Offenheiten getroffen werden müssen.

5 „Die meisten Kompetenzforscher gehen in großer Einheitlichkeit von bestimmten Grundkompetenzen (Basiskompetenzen, Key-Kompetenzen, Schlüsselkompetenzen) aus, nämlich von personalen, aktivitätsbezogenen, fachlichen und methodischen sowie von sozial-kommunikativen. (...) Eine so komfortable Situation, dass über Grunddimensionen eine grundlegende Einigkeit herrscht, gibt es unter Persönlichkeitsforschern, in Persönlichkeitstheorien etwa, nicht“ (ERPENBECK/ROSENSTIEL 2009, S. 6).

6 Bezug genommen wird hier weitgehend auf unsere Erarbeitungen zur Kompetenzentwicklung im Feld der beruflichen Ausbildung, wobei das zugrunde gelegte Lehr-/Lernverständnis über diese spezifische pädagogische Situation der Ausbildung hinausreicht (vgl. BAUER et al. 2004, insbes. BAUER et al. 2007).

Darüber hinaus gibt es keine Kompetenzentwicklung ohne Wertinteriorisation (s. o.). Dieses Lernen kann nicht ohne ein „Anrühren, Irritieren, Aufbrechen und Umorientieren von Emotionen“ (ERPENBECK/ROSENSTIEL 2009, S. 8) erfolgen, kurz: nicht ohne „emotionale *Labilisierung*“ (s. dazu auch Abschn. 3.4). Genau deshalb aber ist auch emotional-motivationale *Stabilisierung* seitens der Lernbegleiter vonnöten sowie eine zumindest grundsätzliche prozessuale Systematik.

Letztere kann, wie nachfolgend kurz dargestellt, in Form von „Phasen der Lernbegleitung“ beschrieben werden. Sie unterscheiden sich grundsätzlich von fremdgesteuerten, frontalunterrichtlichen, instruktivistischen Lehr-/Lernformen. Hinzu kommt: Kompetenzen sind, wie bereits beschrieben, handlungsorientiert und beinhalten Handlungsfähigkeiten. „Intendierte Kompetenzentwicklung ist das Setzen von Handlungsmöglichkeiten“ (ebd., S. 9). Ein entscheidender Punkt ist die Realitätsnähe dieser Handlungsmöglichkeiten. Reformpädagogische Ansätze haben hier immer den „Lebensbezug“ betont (vgl. zusammenfassend BAUER 2001); in der beruflichen Bildung erhält, wie zahlreiche Untersuchungen belegen, das wie immer bezeichnete (selbstorganisierte) „Lernen in der Arbeit“, „in der Arbeitswelt“, „am Arbeitsplatz“ – trotz vieler noch immer gegebener methodischer Probleme – seit Längerem zunehmende Beachtung und Bedeutung (vgl. etwa DYBOWSKI 2001). Die insbesondere in der beruflichen Ausbildung vorhandenen Varianten dieser Realitätsnähe kennzeichnet etwa DEHNBOSTEL (2002, S. 39) als solche eines „arbeitsgebundenen“, „arbeitsverbundenen“ und „arbeitsorientierten“ Lernens.

Die Handlungsanforderung in der Entwicklung von Kompetenzen verlangt, wie oben skizziert, immer eine „Realitätsnähe“ der Lernprozesse; Lernbegleitung kann somit durchaus den verschiedensten Varianten „handlungsorientierten Lernens“ dienen. Der Kompetenzentwicklung dienen aber vor allem lebens- und arbeitsintegrierte Realsituationen.

Unter Berücksichtigung dessen wenden wir uns nun den einzelnen Phasen der Lernbegleitung zu:

3.1 Phase 1: Klären von Lernzielen, individuellen Lern-/Entwicklungsstand feststellen

Selbst dann, wenn eine solche Handlungssituation nicht gleich eine Realarbeitssituation ist, sollte es einem Lernbegleiter darum gehen, alles daranzusetzen, dass dem Lernenden diese neue Handlung gelingt – und zwar möglichst aus eigener Kraft. Wichtig ist somit zum einen die Auswahl geeigneter Handlungslernsituationen. Dabei sind fraglos externe Bezugsnormen wie z. B. Lehr- und Ausbildungspläne zu berücksichtigen. Den Maßstab der „Eignung“ einer solchen Aufgabe setzt jedoch *primär der individuelle Lern- und Entwicklungsstand und -bedarf des Lernenden.*

Nicht zufällig wird deshalb in den Ansätzen zur Kompetenzentwicklung und -feststellung, die dem hier dargestellten Kompetenzverständnis zuzurechnen sind, die große Bedeutung der individuellen Biografie betont (vgl. etwa ERPENBECK/HEYSE 1999; LANG-VON WINS/TRIEBEL 2006).

Abbildung 1: Phase 1 der Lernprozessbegleitung

Phase 1	Aufgaben des Lernbegleiters
Klären der Lernziele: Individuellen Lern-/Entwicklungsstand und -bedarf feststellen	Individuellen Lernbedarf, Lernstil u. Ä. feststellen Den Lernenden beobachten, befragen, beschreiben Dem Lernenden helfen, seinen Arbeits- und Lernstand zu erkennen und einordnen zu können Lernbedarfsgespräche führen

Die Konzentration des Lernprozessbegleiters hat in dieser ersten Phase ganz dem individuellen Lernenden, dessen Verhalten, Können und der Feststellung seines individuellen Lernbedarfs zu gelten (vgl. Abb. 1). Es handelt sich hierbei um eine Art „Entwicklungsdiagnose“, aus der sich die nächsten Lernschritte ergeben. „Es gilt, die ganz individuelle Situation und Konstitution zu berücksichtigen, um ein wirklich optimales individuelles Lernen zu ermöglichen“ (BAUER 2007, S. 25). Entscheidende Fähigkeiten des Lernprozessbegleiters sind hier vor allem die des genauen *Beobachtens* und *Befragens*. Die Feststellung des Lernbedarfs ist die Voraussetzung für die Individualisierung von Lernprozessen.

Nachfolgend veranschaulicht ein Beispiel die Feststellung der Stärken des Lern- und Entwicklungsbedarfs von drei Auszubildenden (Industriemechaniker):

Stärken und Lernbedarf		
Azubi A	Azubi B	Azubi C
<p>Stärke bei der Ausarbeitung und Durchführung von Präsentationen</p> <p>Stärken beim Anleiten von Jugendlichen</p> <p>Lernbedarf bei der Planung von Materialbedarf und Werkzeugbereitstellung</p>	<p>Stärken bei der Planung von Materialeinsatz und Werkzeugbereitstellung</p> <p>Lernbedarf beim Präsentieren</p> <p>Lernbedarf beim Anleiten von Jugendlichen</p>	<p>Stärken bei der handwerklichen Umsetzung und beim Planen von Material und Werkzeugbereitstellung</p> <p>Stärken beim Führen von Jugendlichen</p> <p>Lernbedarf beim Erarbeiten von eigenen Lösungsvorschlägen (Kreativität)</p> <p>Lernbedarf beim technischen Zeichnen</p> <p>Lernbedarf beim Beachten der Arbeitssicherheit</p>

Hat man erkannt, *was* als Nächstes gelernt werden soll, ist zu überlegen, *wie* das geschehen kann: Wie kann der entsprechende *Lernprozess* aussehen, der zu diesen Zielen führt?

3.2 Phase 2: Lernwege entwickeln, Lernvereinbarungen treffen

Gefragt ist hier ein weiteres neues Professionalitätskennzeichen des Lernbegleiters: das des „Fachmanns für Lernwege“! Unter Lernwegen verstehen wir zunächst allgemein „alle Maßnahmen, Methoden, Lernaufgaben und Handlungen, die dazu führen können, dass ein Lernbedarf gedeckt werden kann“ (BAUER et al. 2007, S. 88). Sie reichen somit vom klassischen Unterricht bis hin zu arbeitsintegrierten Aufgaben. Ein Lernbegleiter muss daher in der Lage sein, zu einem erkannten Lernbedarf ein Konzept zu entwickeln, *wie* entsprechende Kompetenzen gelernt werden können. Allerdings muss nochmals deutlich herausgestellt werden: Der Lernweg „Unterricht“ vermag es durchaus, Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu erzeugen – also die Voraussetzungen für Kompetenzen. Die Entwicklung Letzterer aber ist nicht in unterrichtsartigen Vermittlungsformen möglich, sondern bedarf der schon erwähnten realen Arbeits- bzw. Handlungssituationen.

Ein Lernweg ist dann zur Entwicklung von Kompetenzen geeignet, wenn er diejenigen Kompetenzen fordert, die gelernt werden sollen. Es sind also komplexe und möglichst reale Arbeitsaufgaben auszuwählen, die vom Lernenden noch nicht beherrscht werden. Das erfordert ein gewisses Umdenken, denn in der herkömmlichen Ausbildung ist die Meinung noch weitverbreitet, dass insbesondere den sogenannt schwächeren Lernenden komplexe Aufgaben nicht zugemutet werden können. Ausbil-

der führen dann häufig die komplexen und lernhaltigen Tätigkeiten selbst durch (z. B. Auftragsannahme, Kundenkontakt, Vorbereitung und Planung der Tätigkeit sowie die abschließende Kontrolle des Ergebnisses), während den Auszubildenden nur Routinehandlungen bleiben. Das genau verhindert jedoch Kompetenzentwicklung.

Kehrt man zum Beispiel der drei auszubildenden Industrieelektroniker zurück, wären etwa folgende Lernwege denkbar: Gemeinsame Vorstellung des Betriebs beim „Ausbildungsgipfel“ der örtlichen Realschule, wobei jeder von ihnen diejenigen Aufgaben übernimmt, bei denen Lernbedarf besteht; und jeder agiert in den Bereichen, in denen er Stärken besitzt, als Berater für die anderen. Jeder macht das, was er nicht so gut kann.

Für die Lernvereinbarung ist wichtig, dass diese Planung transparent ist. Die Auszubildenden müssen wissen, warum sie gerade das in dieser Form tun sollen, und sie müssen damit einverstanden sein. Nur dann werden sich die Auszubildenden darauf einlassen, wenn dies gemeinsam so begründet und vereinbart wird.

Diese Lernwegkonzepte müssen also auf den Lernenden zugeschnitten werden und in der jeweiligen Situation realisierbar sein. Auf zwei Fähigkeiten des Lernbegleiters kommt es dabei besonders an:

- Erstens auf seinen „*pädagogischen Blick*“ – und dieser meint an erster Stelle, das in Aufgaben, Situationen und Handlungen enthaltene Lernpotenzial erkennen zu können.
- Gefragt ist, zweitens, die „*pädagogische Fantasie*“, also passende Lernwege aus verfügbaren, zu findenden oder zu erfindenden Lernelementen so zusammenzufügen, dass der Lernbedarf gedeckt werden kann.

Über diese Vorschläge sollten dann Lernvereinbarungen getroffen werden:

Abbildung 2: **Phase 2 der Lernprozessbegleitung**

Phase 2	Aufgaben des Lernbegleiters
Lernwege entwickeln, Lernvereinbarungen treffen	Lernweg für bestimmten Lernbedarf entwickeln und gestalten Lernvereinbarungen treffen Sich zurückhalten, für Fragen zur Verfügung stehen

Die Aufmerksamkeit sei kurz auf den in Abb. 2 leicht zu überlesenden Hinweis des „Sichzurückhaltens“ gelenkt. Dieser Aspekt stellt im Sinne der Förderung des selbstorganisierten Lernens eine verhaltens- und selbstwahrnehmungsbezogene Höchstforderung dar bzw. eine „Querschnittskompetenz“ des Lernbegleiters, die sich durch alle Phasen zieht. Wir kommen auf sie in der vierten Phase zurück.

3.3 Phase 3: Lernaufgaben entsprechend der Lernvereinbarung auswählen, für das Lernen aufbereiten und an den Lernenden übergeben

Abbildung 3: Phase 3 der Lernprozessbegleitung

Phase 3	Aufgaben des Lernbegleiters
Lernaufgabe(n) entsprechend der Lernvereinbarung auswählen, aufbereiten, übergeben	Lernaufgaben auswählen bzw. erschließen, für das Lernen aufbereiten, arrangieren, und an Lernende übergeben Zwischengespräch nach der Planung führen, Kontrollpunkte vereinbaren Ggf. vorgeschaltete oder begleitende Aufgaben Übergabe vorbereiten, Übergabegespräch

Wie können Auszubildende eine Aufgabe zufriedenstellend bearbeiten, die damit verbundenen Probleme lösen und dabei auch noch lernen? Die Antwort liegt in der sogenannten „Aufbereitung“ von Lernaufgaben – im Idealfall Echtarbeit – für das Lernen (vgl. Abb. 3). Aufbereitung meint, dass die Bearbeitung der Aufgabe durch den Auszubildenden in einen strukturierten und begleiteten Lernprozess eingebettet wird. Dazu steht eine Reihe von Instrumenten zur Verfügung. Besonders bewährt haben sich z. B. vorgeschaltete Aufgaben in Form von Erkundungsaufgaben und das Setzen von Kontrollpunkten: Mithilfe von Erkundungsaufgaben wird die Vorbereitung auf die Aufgabe vom Lernenden selbstständig durchgeführt. Durch Variation des Umfangs, der Inhalte und der Komplexität können Erkundungsaufgaben an die individuellen Bedürfnisse des Lernenden angepasst werden. So müssen beispielsweise manche Auszubildende viele einfache Erkundungsaufgaben bearbeiten, bevor sie mit der eigentlichen Tätigkeit beginnen, bei anderen genügen einige umfangreiche und komplexe Erkundungsaufgaben. Für alle aber gilt im Sinne der Entwicklung von Kompetenzen: Die Aufgabenstellung muss selbstständiges Handeln und Erkunden ermöglichen.

Kontrollpunkte sind eingeschobene, kurze Gesprächsphasen zwischen Auszubildendem und Lernbegleiter. Letzterer begutachtet das (Zwischen-)Ergebnis der selbstständig bearbeiteten Aufgabe, gibt Feedback, bespricht die nächsten Schritte und erteilt ggf. die Freigabe für diese. Die Individualisierung des Lernprozesses kann durch die Zahl der Kontrollpunkte und Gespräche geschehen, der Lernbegleiter kann sich dabei z. B. nach den Wünschen des Auszubildenden richten und bei zunehmender Selbstständigkeit des Auszubildenden immer weniger Kontrollpunkte im weiteren Verlauf verabreden. Zumindest zu Anfang geht es hierbei nicht primär um „das richtige Ergebnis“, sondern um den Lernprozess, der bei der selbstständigen Auseinandersetzung mit den Fragen entsteht.

Hervorzuheben ist: Wiederum variieren die Anforderungen an den Lernbegleiter bei der Auswahl oder der Aufbereitung von Lernaufgaben je nach gewähltem Lernweg erheblich. Steht die Erzeugung von Kompetenzen im Vordergrund, muss es um die Nutzung von realen Arbeitssituationen bzw. Geschäftsprozessen gehen. Dann aber ist die Handlungssituation, in der gelernt werden soll, immer schon real vorhanden – allerdings nicht als eigens für das Lernen hergerichtete, sondern als gegebene Herstellungs-/Produktionssituation. Sie muss dem Lernen daher erst zugänglich gemacht, für dieses „erschlossen“ werden.⁷

Zu der bereits genannten genauen Analyse von Lernchancen, die in Tätigkeiten enthalten sind, und der individuellen Auswahl und Passung von Arbeitsaufgaben unter Lerngesichtspunkten kommt nun der Aufgabenaspekt des Lernbegleiters, den wir als „Lernarrangement“ zusammenfassen. Die oben angesprochene Konfiguration von Realarbeits-/Geschäftsprozessen bietet nämlich, obwohl festgefügt erscheinend, dennoch eine Reihe von Möglichkeiten, bestimmte Anforderungsschwerpunkte zu variieren und dadurch Lernschwerpunkte zu verändern bzw. zu beeinflussen. Es liegt am Lernbegleiter, herauszufinden, ob und wie beispielsweise die vorhandene Arbeitsteilung, die Wahl der Bearbeitungstechnik oder der Grad der Formalisierung variiert und als Steuerungs- und Individualisierungsmittel für das Lernen genutzt werden kann.

Das oben genannte „Übergabegespräch“ aufgreifend ist spätestens hier auf die in den vorangegangenen Prozessschritten immer wieder enthaltenen und zumindest z. T. variabel einzusetzenden diversen „Gespräche“ hinzuweisen.

Sie alle erfordern seitens des Lernbegleiters, dass diese Kommunikation einfühlend, aktiv zuhörend, kurz: „*dialogisch*“ erfolgt. Die Stärkung der Selbstorganisation des Lernens bedeutet auf der Ebene der Kommunikation, konsequent der

7 Es sei darauf hingewiesen, dass hier eine zumindest für mittlere/größere Unternehmen höchst aktuelle, brisante und neu zu gestaltende Schnittstelle angesprochen ist, nämlich die der Gestaltung der Kooperation zwischen den sog. hauptberuflichen Ausbildern und den „Auszubildenden Fachkräften“ (vor Ort). Eine neue und große Aufgabe für Lernbegleiter besteht darin, diese Schnittstelle in eine „Nahtstelle“ zu überführen.

Devise zu folgen: „Es ist wichtiger, der Lernende kommt selbst darauf, als dass ich es ihm sage!“ Dies verlangt durchgängig einen „nondirektiven“ Stil der Gesprächsführung (etwa nach ROGERS 1972), der dazu angetan ist, den Gesprächspartner darin zu unterstützen, eigene Lösungsansätze zu entwickeln. Diesen Gesprächsstil zu beherrschen, sich der Unterschiedlichkeit von Gesprächsstilen bewusst zu sein und sie dementsprechend einzusetzen stellt fraglos eine weitere „Querschnittskompetenz“ des Lernbegleiters dar. Auch hier wird deutlich: Zwar benötigt der Lernbegleiter eine Reihe von situationsadäquaten Gesprächstechniken, aber auch sie stellen nur Werkzeuge dar, deren Wirkung maßgeblich von der ihnen entsprechenden inneren Haltung des Lernbegleiters bestimmt wird.

Nicht erst hiermit ist der „eigentliche“ Lern-/Handlungsprozess für den Lernenden und seinen Begleiter erreicht.

3.4 Phase 4: Verhalten des Lernbegleiters während des Lernens bzw. der Handlungsausführung

Abbildung 4: Phase 4 der Lernprozessbegleitung

Phase 4	Aufgaben des Lernbegleiters
Verhalten während des Lernens bzw. der Handlungsausführung	<p>Sich zurückhalten, Lernprozess beobachten, für Fragen zur Verfügung stehen</p> <p>Motivieren, Lernklippen beobachten und darüber hinweghelfen, Lernen aus Fehlern kultivieren</p> <p>Zwischengespräche nach Bedarf oder an Kontrollpunkten führen</p> <p>Eigenes Begleiterverhalten überprüfen</p>

Mit „Begleitung“ wird üblicherweise keine besonders aktivitätsintensive Handlungsweise und -herausforderung assoziiert. Gerade Ausbilder, die sich aufgrund ihrer eigenen Lern- und Ausbildungssozialisation enger mit dem klassischen Muster der „4-Stufen-Methode“⁸ identifizieren, reagieren auf die Anforderungen dieser Phase nicht selten mit Verlustängsten fachlicher Art und Befürchtungen einer „überzogenen Pädagogisierung“.

8 Also dem „Imitatio-Prinzip“ des Vorbereitens, Vormachens, Nachmachens und Übens.

Die herkömmliche „Unterweisung“ trägt den (zwanghaften) Gedanken in sich, alles planen sowie kontrollieren zu können und Fehler ausschließen zu müssen. Aus der Sicht des Lernbegleitens ist es aber gerade nicht „pädagogisch“ und professionell, von einem Rollen- und Werteverständnis auszugehen, das beinhaltet beispielsweise, als „Wissender“ sein Wissen und seine Erfahrungen an „Unwissenden“ weitergeben, ihr Handeln anleiten, sie kontrollieren und Fehler grundsätzlich vermeiden zu müssen.

Angebracht scheint an dieser Stelle eine Anmerkung zum Stellenwert der „Fachlichkeit“ im Tätigkeitsprofil des Lernbegleiters. Deren Anteil taxieren Ausbilder aus den meisten unserer Erprobungs- und Umsetzungsprojekte in dem Umfang als notwendig, der es erlaubt, die grundlegenden fachlichen Sachverhalte und Prozesse grundsätzlich richtig verstehen und deuten zu können. Dies gilt ganz besonders für die Abschätzung der Lernhaltigkeit von Aufgaben und die dementsprechende Beratung von Auszubildenden. Gerade dort, wo Ausbildung verstärkt in Realarbeits- bzw. Geschäftsprozessen geschieht, deuten sich neue Konstellationen an, in denen die Kompetenz des Lernbegleiters gerade auch darin besteht, sich die Fachkompetenz der auszubildenden betrieblichen Fachkraft zunutze zu machen und mit dieser eng zu kooperieren (vgl. auch Fußnote 7).

Auch wenn nun, wie es der erste Aufgabenaspekt in Abb. 4 („sich zurückhalten“) anzuzeigen scheint, eine scheinbar inaktive Phase für den Lernbegleiter beginnt, steckt gerade in dieser die hochprofessionell pädagogische Anforderung, dem Lernenden das Feld zum *selbstständigen Entdecken, Handeln und Ausprobieren/Experimentieren* überlassen zu können. Diese Phase ist in der Regel die schwierigste für den Ausbilder, denn hier heißt es, sich herauszuhalten und den Auszubildenden selbstständig arbeiten zu lassen. Er wird nur dann aktiv, wenn Gefahr im Verzug ist, ein Kontrollpunkt und ein Gespräch ansteht oder wenn der Auszubildende eine Frage hat.

Zu kümmern hat er sich darüber hinaus im Sinne der kontinuierlichen Förderung des Lernens und des Lernenden durchaus um „hard facts“ wie z. B. die Einschätzung und ggf. situative Revision von Umgebungsfaktoren, den gewählten Mitteleinsatz und seine Zielgerichtetheit und Handhabung. Vor allem aber hat sich der Lernbegleiter jederzeit der Bedeutungen und Wirkungen des eigenen Handelns bewusst zu sein, d. h. seiner eigenen Bemerkungen, Gesten, seiner Sprechweise, seiner inneren Haltung und Gedanken.

Insgesamt geht es in dieser Phase in besonderem Maße um den balancierenden Umgang mit der prinzipiellen Spannung zwischen „Raum geben“ und „fördern und lenken“, Struktur und Freiheit. Die Handlung soll dabei bis zum Erreichen ihres Zieles gemeinsam aufrechterhalten werden können, sowohl im Blick auf ihre ggf. physischen, wissens- und fertigungsbezogenen wie ganz besonders auch auf ihre

motivationalen Anforderungen. Dies kann gestützt werden durch Handlungskontrollen – womit freilich keine äußeren, sondern Selbstkontrollformen gemeint sind. Hier ist der Platz für die steuernde statt kontrollierende Funktion von Zwischengesprächen, und hierfür werden Selbstreflexionsformen des eigenen BegleiterVerhaltens benötigt.

Vom Lernbegleiter gefordert ist somit auch eine höchst sensible Wahrnehmung von auftretenden Lernbarrieren sowie ggf. der wohl dosierte Einsatz von Hilfen zu deren Überwindung. Eine weitere große Herausforderung für die Kultur des Unterweisens besteht in der gepriesenen, aber noch immer weitgehend tabuisierten „Kultur des Lernens aus Fehlern“. Lernbegleiter wissen, dass die Vermeidung von Fehlern nichts anderes ist als die Verhinderung von Lernchancen. Sie wissen auch, dass Lernhindernisse, Irritationen, Verunsicherungs- und Fehlererlebnisse zu der anfangs bereits erwähnten „Labilisierung“ beitragen, ohne die es kein handlungswirksames Lernen und Umlernen von Bewertungen und Werten gibt – und somit weder Kompetenzzernen noch Kompetenzentwicklung. „„Bloß gelernte‘ Werte sind weitgehend wirkungslos. Nur interiorisierte Werte sind handlungswirksam. Kompetenzentwicklung muss Wertinteriorisation einschließen. Es gibt das eine nicht ohne das andere“ (ERPENBECK/ROSENSTIEL 2009, S. 7).

3.5 Phasen 5 und 6: „Nach dem Lernen“

Ein zusammenfassender Überblick veranschaulicht, was „nach dem Lernen“ bzw. der Handlungsausführung passieren muss. Genauer betrachtet, und wiederum paradox anmutend, ist es das „Eigentliche“. Denn den bisherigen Prozess der Kompetenzentwicklung und seiner Begleitung kann man als den der Erzeugung von Kompetenzen verstehen. Damit sind sie jedoch noch nicht realisiert.

Phase 5 kann man vergleichsweise eine eher formalistische Funktion zuweisen, denn es ist zunächst funktional richtig und wichtig, dass Lernerträge dokumentiert, gesichert und möglichst auch „weitergebbar“ gemacht werden sollen (vgl. auch die große Bedeutung des „Erfahrungsaustauschs“ in Prozessen des „Erfahrungsgeliteten Lernens“). Dies ist, wie Abb. 5 zeigt, gerade auch in prüfungsrelevanter Hinsicht bedeutsam.

Abbildung 5: Phase 5 der Lernprozessbegleitung

Phase 5	Aufgaben des Lernbegleiters
Dokumentation, Sicherung und Weitergabe des Wissens	<p>Sinnvolle Aufgabenstellungen übertragen für die Erarbeitung von Wissen</p> <p>Unterstützung bei der Erfahrungsauswertung anhand bzw. auf Basis der jeweiligen Dokumentationen</p> <p>Weitergabe und die Sicherung von Wissen sicherstellen</p> <p>Sicherung der fachlichen Richtigkeit in der Dokumentation (entweder selbst oder durch Fachleute/Experten)</p> <p>Dokumentation der begleitenden Gespräche, Zielklärungen und reflektierten Zielerreichung</p>

Üblicherweise erklingt im Kontext dieser abschließenden Phase des Lernens auch die Forderung: „Kein Lernprozess ohne Auswertungsgespräch!“, d. h. kein Lernprozess ohne Rückblick und „Reflexion“. Hier stehen Inhalt, Bewertung, Verallgemeinerung und Interiorisation im Vordergrund (s. Abb. 6).

Abbildung 6: Phase 6 der Lernprozessbegleitung

Phase 6	Aufgaben des Lernbegleiters
Abschließen, auswerten, bewerten/Lernertrag sichern/generalisieren	<p>Auswertungsgespräch führen:</p> <p>Teil 1: Rückblick/Reflexion und fachliche Vertiefung (Fachtheorie)</p> <p>Teil 2: Soziale und persönliche Erfahrungen (Feedback)</p> <p>Teil 3: Lernfazit: Lernfortschritt feststellen und neue Lernzielvereinbarung treffen</p>

Im Auswertungsgespräch blicken Lernbegleiter und Auszubildende gemeinsam auf den Arbeitsprozess zurück und haben dabei die Lernbedarfe im Blick, aufgrund derer diese bestimmte Lernaufgabe ausgewählt worden war. Entsprechend individualisiert muss dann auch das Auswertungsgespräch erfolgen.

Aus vielen neueren Befunden der Neurobiologie/-physiologie (vgl. z. B. HÜTHER 2006; SPITZER 2002 u. a.) und aus Studien zum hier relevanten „erfahrungsgeleiteten Lernen“ (SCHÖN 1983; BAUER et al. 2006; GIGERENZER 2007) wissen wir, dass Lernen zuerst der Handlungserfahrung bedarf – es dann aber deren austauschend-auswertende „Bearbeitung“ ist, die von der „Praxis“ zur „Theorie“ führt, somit zur Verallgemeinerung des Handelns, des Erlebten. Der übliche *Terminus technicus* ist hier der der „Reflexion“, vornehmlich eben im Auswertungsgespräch. Wie aber bereits beschrieben: Keine Kompetenz kommt (nur) durch Reden auf die Welt. Hinzu kommt, was in diesem Rahmen nur angedeutet werden kann: Mit der Dominanz des Verbal-Kognitiven ist vor allem die rational-objektivierende Ebene des Lerngeschehens angesprochen, dessen „subjektivierende“ Elemente (etwa im Sinne dessen, dass wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen, vgl. POLANYI 1985) noch weitgehend außen vor bleiben. Das aber genügt gerade der Erzeugung (wertebasierter) Kompetenzen keinesfalls! So wie wir zur Interiorisation neuer Werte der emotionalen Labilisierung bedürfen, so benötigen wir auch zur Generierung von Erfahrung, die Kompetenzen wirklich konsolidiert, Be- und Verarbeitungsweisen, die über rational-reflexive hinausreichen und z. B. emotionale, nonverbale, wahrnehmungsgelietete, bildhafte, assoziative u. a. mit einschließen.

Dies widerspricht allerdings einem Kompetenzverständnis, das vor allem auf die Verwendung im Rahmen einer kognitiv orientierten pädagogisch-psychologischen Diagnostik abstellt. Dort werden Kompetenzen verstanden als „*kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen*“, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen (...) Zum anderen wird die Bedeutung des Begriffs auf den kognitiven Bereich eingeschränkt, motivationale oder affektive Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln werden explizit nicht mit einbezogen“ (KLIEME u. a. 2007a, S. 7). Mit einem derartig eingegengten Verständnis von „Kognition“, der Motivation und Emotion (im Gegensatz zu anderen Ansätzen der modernen Kognitionspsychologie) ausschließt, wird jedoch purer Wissensbildung Vorschub geleistet, nicht aber einer Menschenbildung. Interessanterweise grenzt man sich hier „ausdrücklich“ ab „von den aus der Berufspädagogik stammenden und in der Öffentlichkeit viel gebrauchten Konzepten der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz“ (KLIEME u. a. 2007b, S. 22).

Vor diesem Hintergrund sehen wir gerade auch im Blick auf die zuletzt geschilderte Phase der Be- und Verarbeitung im Prozess des Kompetenzerwerbs nicht nur

ein bislang noch wenig beschrittenes Handlungsfeld für Lernbegleiter, sondern – auch zu deren Unterstützung – hohen Forschungsbedarf.

4. Zur Lage der Lernbegleiter

Die voranstehende Darstellung der Aufgabenpalette eines Lernbegleiters will aufgezeigt haben: Lernbegleitung ist eine höchst umfassende, anfordernde und anspruchsvolle Aufgabe. Manche Aufgabenfelder – von besagter „Nahtstellengestaltung“ zwischen Lernbegleitern und den sog. „ausbildenden Fachkräften“ bis hin zu geeigneten Auswertungsformen für Kompetenzlernen, was Prüfungsformen einschließt – scheinen sogar noch tendenziell außerhalb des Blicks. Dies gilt jedenfalls für eine Lernbegleitung, die auf Kompetenzlernen und -entwicklung abzielt.

Bisher besaß der Ausbilder hierzulande noch nicht einmal die Anerkennung eines eigenständigen Berufs. Unter Gesichtspunkten des kompetenzentwicklungsorientierten Programms des „Lebensbegleitenden Lernens“ ist auch die in Deutschland nach wie vor gegebene Trennung der Aus- und Weiterbildungssysteme anachronistisch. Umso mehr ist zu begrüßen, dass die berufspädagogische Qualifizierung in der beruflichen Bildung seit dem 1. September 2009 neu geregelt wurde. Seither gibt es neben der wieder eingeführten AEVO⁹ die neuen Fortbildungsberufe „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge“ wie „Geprüfter Berufspädagoge“, mit ihnen eine gewisse „Qualifizierungstreppe“ für Aus- und Weiterbildner in Deutschland.

Diese neuen Formen eröffnen u. E. *im Prinzip* die Möglichkeit, Kompetenzentwicklung voranzutreiben. Um Lernprozessbegleiter in diesen „geprüften“ Formen zu werden, genügt es jedoch nicht, dass diese Qualifizierungsformen als solche existieren, sondern *wie* sie gestaltet werden. Wenn Lernbegleiter für Kompetenzentwicklung erzeugt werden sollen, muss auch deren Lern- und Qualifizierungsprozess den hier dargestellten Prinzipien folgen. Entscheidend sind auch für sie wirkliche Lernbegleiter und möglichst reale Lernsituationen. Wer lernt, nur eine neue „Rolle“ zu spielen, spielt als Lernbegleiter für Kompetenzentwicklung keine mehr.

Literatur

AGBFN (Hrsg.): Call for Papers zum Forum „Herausforderungen an das Bildungspersonal in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: Forschungsbefunde und Qualifizierungskonzepte“. Bonn 2010 – URL: http://www.kibb.de/474_1054.htm (Stand: 20.01.2011)

9 Bei diesem „rebirthing“ ist allemal der Begrifflichkeitsumschwung von der Vermittlung von „Kenntnissen“ (AEVO 1972) zur „Qualifikation“ (AEVO 1999) und zur „Kompetenz“ (AEVO 2009) interessant, mit ihm auch der Wechsel der damit verbundenen „Handlungsfelder“.

- AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN UNION, 06.05.2008, C 111/4
- BAUER, Hans G.: Erlebnis- und Abenteuerpädagogik. Eine Entwicklungsskizze. München und Mehring 2001
- BAUER, Hans G. u. a.: Hightech-Gespür. Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen in hoch technisierten Arbeitsbereichen. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn, Bielefeld 2006
- BAUER, Hans G.: Individuellen Lernbedarf feststellen und Lernziele klären – der 1. Schritt der Lernprozessbegleitung. In: Berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule 61 (2007) 107/108, S. 70–74
- BAUER, Hans G. u. a.: Lernen im Arbeitsalltag. Wie sich informelle Lernprozesse organisieren lassen. GAB Schriftenreihe „Beiträge zu Arbeit – Lernen – Persönlichkeitsentwicklung“, Band 1. Bielefeld 2007
- BAUER, Hans G. u. a.: Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung – Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch. GAB Schriftenreihe „Beiträge zu Arbeit – Lernen – Persönlichkeitsentwicklung“. Bielefeld 2007
- BOLDER, Axel: Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In: TIPPELT, R./SCHMIDT, B.: Handbuch Bildungsforschung. 3. Aufl., Wiesbaden 2010, S. 813–843
- BOLDER, Axel; DOBISCHAT, Rolf: Objekt oder Subjekt von Wissensmanagement? Was bringt uns die Publizierung der „heimlichen“ Qualifikationen? In: BOLDER, Axel; DOBISCHAT, Rolf (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Reihe Bildung und Arbeit, Bd. 1. Wiesbaden 2009, S. 7–18
- BRATER, Michael; BAUER Hans G.: Schlüsselqualifikationen – der Einzug der Persönlichkeitsbildung in die berufliche Bildung? In: HERZER, H.; DYBOWSKI, G.; BAUER, H.G. (Hrsg.): Methoden betrieblicher Weiterbildung – Ansätze zur Integration fachlicher und fachübergreifender beruflicher Bildung. Eschborn 1992, S. 51–69
- DEHNBOSTEL, Peter: Modelle arbeitsbezogenen Lernens und Ansätze zur Integration formellen und informellen Lernens. In: ROHS, Mattias (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster, New York, München, Berlin 2002, S. 37–57
- DYBOWSKI, Gisela: Selbst gesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung zwischen neuen Freiräumen und Verantwortlichkeiten. Bonn 2001 – URL: <http://www.bibb.de/de/limpact13304.htm> (Stand: 13.02.2010)
- ERPENBECK, John: Dimensionen moderner Kompetenzmessverfahren. Workshop Kompetenzbilanzen. Frankfurt/M. 2004
- ERPENBECK, John; HEYSE, Volker: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Edition QUEM, Band 10. Münster, New York, München, Berlin 1999
- ERPENBECK, John; ROSENSTIEL, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003
- ERPENBECK, John; ROSENSTIEL, Lutz von: Vom Oberlehrer zur Kompetenzhebamme. In: Weiterbildung (2009) Heft 2, S. 6–9

- GIGERENZER, Gerd: Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. München 2007
- HÜTHER, Gerald: Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen 2006
- KLIEME, Ekhard; MAAG-MERKI, Katharina; HARTIG, Johannes: Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: HARTIG, Johannes; KLIEME, Ekhard (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des BMBF. Bonn, Berlin 2007a, S. 5–13
- KLIEME, Ekhard u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bildungsforschung Band 1, BMBF (Hrsg.). Bonn, Berlin 2007b
- LANG-VON WINS, Thomas; TRIEBEL, Claas: Kompetenzorientierte Laufbahnberatung. Heidelberg 2006
- POLANYI, Michael: Implizites Wissen. Frankfurt/M. 1985
- ROGERS, Carl R.: Die nicht-direktive Beratung. München 1972
- SCHÖN, David, A.: The Reflective Practitioner. How professionals think in action. New York 1983
- SPITZER, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin 2002
- WEINERT, F. E.: Concept of competence: A conceptual clarification. In: RYCHEN, D.; SALGANIK, L. (Eds.): Defining and selecting key competencies. Göttingen 2001, S. 45–65

Joanna Burchert

Coach, Organisator, Kollege oder Berufspädagoge? Skizze einer Typologie des pädagogischen Selbstverständnisses hauptamtlicher Ausbilder

Viele normative Erwartungen und Anforderungen an betriebliche Ausbilder und Ausbilderinnen¹ werden derzeit formuliert (BAHL u. a. 2009, S. 6). Doch wie steht das betriebliche Bildungspersonal selbst zu seiner Rolle, wie sieht es die Auszubildenden, die Methoden, die Inhalte und die Ziele der Ausbildung? In diesem Artikel werden solche Bewertungen und Wahrnehmungen von hauptamtlichen Ausbildern beschrieben und zu einer Typologie pädagogischer Selbstverständnisse verdichtet. Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den Ausbildern werden anhand der zwei Dimensionen „Zielorientierung“ und „eigene berufliche Perspektive“ angeordnet, was zu vier Typen von Deutungsmustern führt: dem Coach, dem Berufspädagogen, dem Organisator und dem Kollegen.

1. Einleitung

Aus der BIBB-Studie „Ausbildungsqualität in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden“ geht hervor, dass Ausbilder aus Sicht der Lernenden wesentlich zur Ausbildungsqualität beitragen. Während ihre fachlichen und didaktischen Kompetenzen weitgehend gelobt werden, kritisieren Auszubildende oft das Fehlen systematischer Rückmeldungen sowie Ermutigung und Lob (BEICHT/KREWERTH 2008, S. 8). Befunde wie diese lenken den Blick auf das pädagogische Handeln und Denken des betrieblichen Bildungspersonals und laden zu einem detaillierteren Blick auf das Ausbildungsgeschehen ein. In diesem Beitrag werden erste Ergebnisse einer Untersuchung zu pädagogischen Selbstkonzepten von Ausbildern beschrieben. Das pädagogische Selbstverständnis oder -konzept wird dabei als ein Bündel handlungsleitender Einstellungen definiert, die sich im Wesentlichen auf die Ziele, Inhalte und Methoden der Ausbildung, die Auszubildenden sowie die eigene Rolle als Ausbilder beziehen. Während frühere Studien ein eher homogenes Bild der hauptamtlichen Ausbilder zeichneten (z. B. PÄTZOLD/DREES 1989), fanden sich wichtige Unterschiede zwischen den Deutungsmustern des Bildungspersonals. Diese Unterschiede lassen sich heuristisch als Typologie fassen.

1 Zur Erleichterung des Leseflusses wird im Folgenden die männliche Sprachform gewählt. Alle Angaben beziehen sich grundsätzlich sowohl auf die weibliche als auch auf die männliche Form.

Im Folgenden wird zunächst erörtert, auf welchen Theorien und Vorarbeiten die Typologie basiert und mit welchem methodischen Vorgehen sie erstellt wurde. Dann werden die vier Typen von Deutungsmustern beschrieben: der Coach, der Organisator, der Kollege und der Berufspädagoge. Der Artikel schließt mit einem Ausblick darauf, in welche Richtung mit der Typologie in den nächsten Monaten weitergearbeitet wird.

2. Theoretischer und methodologischer Hintergrund der Typologie

Die Typologie entstand im Rahmen einer Dissertation, deren Ziel die Beschreibung pädagogischer Deutungsmuster hauptamtlicher Ausbilder in gewerblich-technischen Berufen ist. Dieser liegt ein professionstheoretischer Zugang zugrunde. Besonderes Augenmerk gilt der frühen Phase der Ausbildertätigkeit. Sie ist besonders interessant, weil hier Facharbeiter, die in die Ausbildung aufsteigen, vor der Herausforderung stehen, pädagogisches Handeln und Denken zu lernen oder zu intensivieren. Zwar bietet ihre bisherige Arbeitserfahrung aus fachlicher Sicht die Grundlage ihrer Ausbildertätigkeit, doch gilt es für sie, aus didaktischer Perspektive neue Deutungsmuster² und Handlungsrouninen, ein pädagogisches Selbstkonzept zu generieren. Dies kann, in der Tradition von HAVIGHURST (1972), als Entwicklungsaufgabe gedeutet werden.

Entwicklungsaufgaben sind Herausforderungen, die sich bei der Konfrontation mit neuen sozialen oder physiologischen Herausforderungen stellen und die dazu führen, dass Grundhaltungen entwickelt werden, die sich als hilfreich für das künftige Bestehen der Situation erweisen. HERICKS (2006) beschreibt vier Entwicklungsaufgaben für angehende Pädagogen:

1. Die *Entwicklungsaufgabe Kompetenz* beinhaltet die Aktivierung und Erweiterung bisherigen Wissens und Könnens zur Bewältigung beruflicher Anforderungen. Dabei gilt es auch, mit den eigenen Ressourcen, Schwächen und Grenzen umgehen zu lernen und einen eigenen Unterrichts- und Interaktionsstil mit zu finden.
2. Die *Entwicklungsaufgabe Vermittlung* fokussiert auf Grundhaltungen, ein Selbstbild und Methoden zur Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses. Dabei sei es wichtig, so HERICKS, die Experten-Laien-Problematik zu reflektieren, zwischen Lehren und Lernen zu unterscheiden und eine Vorstellung vom Lernen im Fach zu entwickeln.

2 Wahrnehmungen und Bewertungen, die zur alltäglichen Routine gehören, werden zu Deutungsmustern gebündelt. Dadurch wird schnelle Orientierung, gegenseitige Verständigung und die Begründung des Handelns erleichtert (LÜDEMANN 1992, S. 118 ff.).

3. Die *Entwicklungsaufgabe Anerkennung* bedeutet, Konzepte zur pädagogischen Wahrnehmung der Lernenden zu generieren. Ein professioneller Zugang zu dieser Entwicklungsaufgabe beinhaltet die Orientierung am aktuellen Stand der Jugendlichen sowie die Unterscheidung zwischen Rolle und Person der Schüler.
4. Die *Entwicklungsaufgabe Institution* verweist schließlich auf Konzepte zum Ausloten der Möglichkeiten und Grenzen institutioneller Rahmenbedingungen, der Mitarbeit an institutionellen Entwicklungsprozessen und der Zusammenarbeit mit Kollegen. Dabei ist es von Bedeutung, sich als Handelnden in der Institution eingebunden zu sehen und die Fähigkeit zum kollegialen und kooperativen Handeln zu entwickeln.

Da die Lösung von Entwicklungsaufgaben sowohl von der individuellen Biografie (MEISTER 2005) als auch von den Charakteristika des Arbeitsplatzes abhängig ist (PAUL-KOHLHOFF 1977; BAHL u. a. 2009), kann angenommen werden, dass eine Vielzahl von Konzeptualisierungen als ihre Lösung resultiert. Mehrere Typologien pädagogischen Selbstverständnisses liegen für den allgemeinpädagogischen Bereich vor (ILLEN 2008; MEISTER 2005). Im Bereich der Berufsbildung steht eine ähnliche Untersuchung bisher aus.

Um zu erfahren, ob auch bei Ausbildern unterschiedliche pädagogische Deutungsmuster auftreten, wurden bisher sieben Interviews mit hauptamtlichen Berufsbildnern in gewerblich-technischen Unternehmen durchgeführt. Es handelte sich hierbei um fünf international agierende Betriebe mit mehr als 3.500 Beschäftigten. In zwei der größeren Betriebe wurden jeweils zwei Ausbilder befragt, ein erfahrener und ein jüngerer aus jeweils derselben Abteilung, um ihre Antworten vergleichen zu können. Vier der Ausbilder waren relativ neu in ihrem Beruf – einer vier Monate, zwei jeweils zwei Jahre, einer sieben Jahre. Die drei erfahreneren Befragten waren seit über 20 Jahren in ihrem Beruf tätig. Alle Ausbilder hatten selbst eine Ausbildung durchlaufen, mindestens fünf Jahre Berufserfahrung in der Facharbeit gesammelt und sich gemäß der Ausbilder-Eignungsverordnung qualifiziert. Zusätzlich hatten sie an pädagogischen und weiterhin an fachspezifischen Schulungen teilgenommen, wobei fast alle Befragten unterstrichen, dass sie Fachkurse für Facharbeiter jenen vorziehen, die explizit an Ausbilder gerichtet sind. Der Kontakt zu dem Bildungspersonal ergab sich aus vorheriger Zusammenarbeit des Doktorvaters respektive der Doktorandin mit den jeweiligen Interviewpartnern. Alle Interviews fanden am Arbeitsplatz der Ausbilder statt. Sie wurden durch Leitfragen strukturiert, waren aber offen gehalten, was die Reihenfolge der Themen und zusätzliche Verständnisfragen betrifft. Jede Leitfrage bezog sich exemplarisch auf einen Bezugspunkt des pädagogischen Selbstverständnisses als Entwicklungsaufgabe: Ziele, Inhalte und Methoden der Ausbildung; Einstellungen zu den Auszubildenden, anderen Ausbildern und der

eigenen Entwicklung. Rückspiegelungen des Gesagten und Konfrontationen wurden eingesetzt, um die Interviewpartner schon während des Gesprächs möglichst klar zu verstehen und um Implikationen des Berichteten zu hinterfragen.

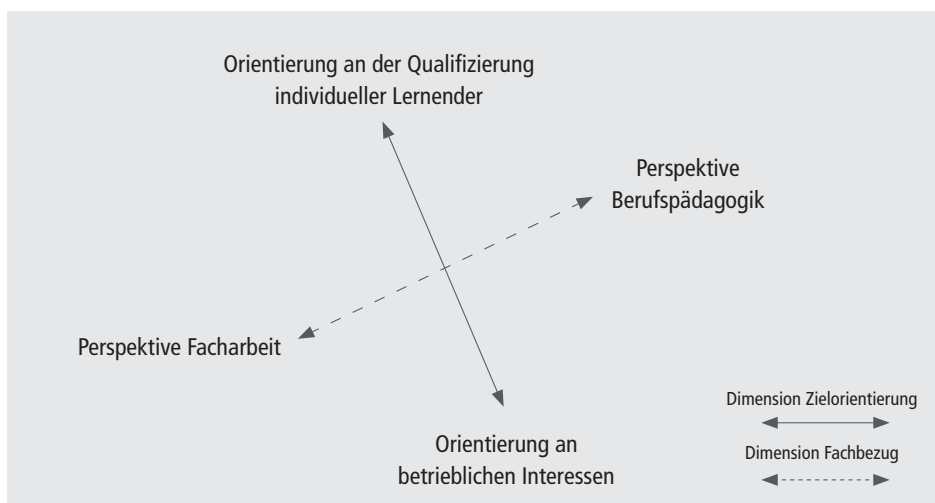
Die Ableitung der Typologie erfolgte in mehreren Schritten: Zunächst wurde jedes Interview individuell ausgewertet und, seine Besonderheiten betonend, zusammengefasst. Im Fokus standen dabei Deutungsmuster als Lösungen der pädagogischen Entwicklungsaufgaben: Handlungsbegründungen, Erläuterungen der eigenen Arbeitssituation, evaluative Zusammenfassungen und Bewertungen. Anschließend wurden die Interviews verglichen, Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den Deutungsmustern der Befragten herausgearbeitet. An dieser Stelle zeichneten sich die zwei wesentlichen, jetzt der Typologie zugrunde liegenden Dimensionen ab: die Definition der Ziele der Ausbildung und die eigene berufliche Perspektive.

Unterschiede in der Zielorientierung werden darin deutlich, dass manche Ausbilder explizit die Interessen und Bedarfe des einzelnen Lernenden in den Vordergrund stellen, während sich andere in der Förderung von fachlichen Fähigkeiten und Sozialkompetenzen der Auszubildenden eng an Vorgaben des Betriebes halten. Unterschiede in der eigenen beruflichen Orientierung werden insofern deutlich, als dass einige der Ausbilder eher als Berufspädagogen agieren, derweil andere tendenziell aus der Facharbeiterperspektive heraus handeln. Das zeigt sich – wie anhand der einzelnen Typen unten konkret erörtert wird – einerseits am Bezug der Ausbilder zur Facharbeit, andererseits an den Entwicklungsperspektiven, die für die Auszubildenden formuliert werden.

Knapp formuliert lautet die Frage hinter der ersten Dimension: Was ist das Ziel der Ausbildung? Die Frage hinter der zweiten Dimension steht komplementär dazu: Was ist der Weg der Ausbildung, und wie begleite ich als Ausbilder die Lernenden auf diesem Weg?

Diese zwei der Typologie zugrunde liegenden Dimensionen finden sich auch in der Literatur zum Ausbilderhandeln wieder bzw. können entwicklungstheoretisch begründet werden. So wurde das Spannungsfeld zwischen pädagogischem Handeln und betrieblichem Nutzen, das sich in meiner Typologie in der Zielorientierung zuspitzt, als konstitutiv für das Ausbilderhandeln problematisiert (PAUL-KOHLHOFF 1977; PÄTZOLD/DREES 1989; DREES/ILSE 1997). Die zweite Dimension, mit den Polen Facharbeit und Berufspädagogik, lässt sich z. B. mit dem Bearbeiten der Entwicklungsaufgaben begründen. Die Unterschiede zwischen Ausbildern, die eher aus Facharbeiterperspektive argumentieren, und solchen, die die Perspektive der Berufsbildung einnehmen, haben aus dieser Sicht mindestens drei mögliche Ursachen: 1) unterschiedliche persönliche Interessen und 2) variierende betriebliche Ansprüche, 3) Unterschiede im Entwicklungsstand, falls das vom Ausbilder akzeptierte Entwicklungsziel lautet „Vom Facharbeiter zum Berufspädagogen“.

Abbildung 1: Dimensionen der Typologie pädagogischer Deutungsmuster



Um die Unterschiede in diesen Dimensionen und ihre Konsequenzen differenziert, aber immer noch griffig beschreiben zu können, bedarf es einer Typologie pädagogischer Selbstverständnisse. Diese Typologie spiegelt die handlungsleitenden Orientierungen der Ausbilder in der Stichprobe wider; sie beschreibt also nicht Idealtypen, sondern real auftretende Wahrnehmungs- und Begründungsmuster. Sie umfasst vier Typen: den Coach, den Organisator, den Kollegen und den Berufspädagogen. Diese werden im Folgenden porträtiert.

3. Die Typologie pädagogischer Selbstkonzepte

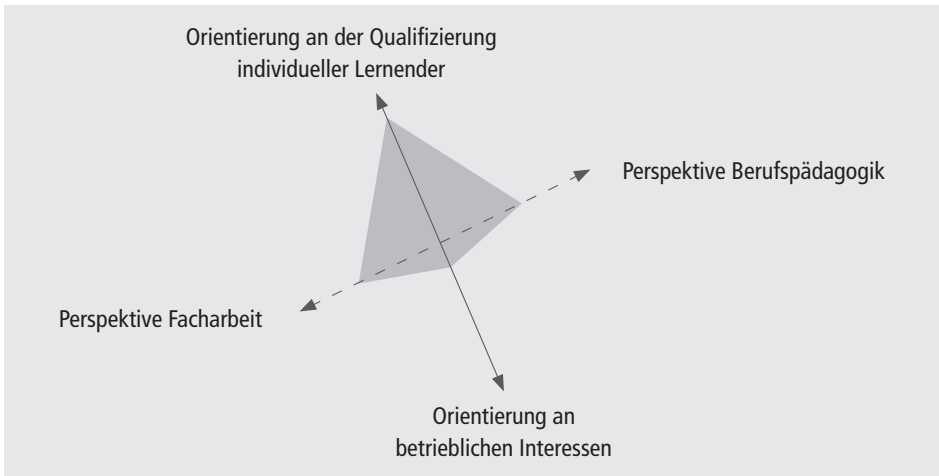
3.1 Typus Coach

Der Typus Coach ist dadurch gekennzeichnet, dass er die Auszubildenden individuell und flexibel begleitet – um bei Bedarf noch einen Schritt weitergehen und ihnen „auf die Füße treten“ zu können. Diese Orientierung am individuellen Auszubildenden zeigt sich bei den befragten Ausbildern zum einen auf der Ebene der Ziele: Im Rahmen des Ausbildungsberufes Mechatroniker fördern sie diejenige Richtung, die den Bedarfen des einzelnen Lernenden mehr entspricht:

Das gibt ja eigentlich dieses Berufsbild des Mechatronikers her. Ich kann einfach sagen: o. k., derjenige ist also wesentlich besser im metalltechnischen Bereich, mit ein bisschen Elektroanteil, und der andere ist besser im Elektrobereich mit

klein wenig metalltechnischen Fähigkeiten. So, und dann kann ich die entsprechenden Arbeiten auch so verteilen, dass sie nachher, für ihre Abschlussprüfung, auch so etwas bekommen, wo sie auch die entsprechenden Noten für ihre Abschlussprüfung bekommen (HB 1, 184 ff.).

Abbildung 2: **Typus Coach**³



Zum anderen zeigen sich die Coaches auf der Ebene der Vermittlungsinhalte flexibel: Sie sind bereit, Wissen – auch aus der Schule – unter Nutzung verschiedener Methoden bedarfsgerecht zu wiederholen, und eignen sich neue Inhalte auch auf Anfragen der Auszubildenden an. Diese Ausbilder verfügen über fundiertes Fachwissen, das für ihre Ausbildungsgestaltung nach dem Motto „Jederzeit zu allem ansprechbar sein“ auch notwendig scheint. Sie agieren aber auch auf der Basis didaktischer Konzepte, was vor allem in der Betonung der Vergesslichkeit, der Motivierung, aber auch der Reflexion altersbedingter Veränderungen der Lernenden zum Tragen kommt:

Die kommen [nach dem Vorstellungsgespräch, J. B.] also teilweise schon um 70 bis 80 Grad gedreht hier an und drehen sich dann weiter und sind dann, denkt man: Oh mein Gott, was haben wir denn da eingestellt (HB 2, 44 ff.)?

³ Die Grafiken, die die Vorstellung des jeweiligen Typus einläuten, dienen einer Visualisierung des Beschreibungstextes. Die grauen Schraffuren spiegeln wider, wie die Deutungsmuster in Bezug auf die zwei der Typologie zugrunde liegende Dimensionen, nämlich die Zielorientierung und die eigene fachliche Perspektive, einzuordnen sind. Es handelt sich dabei um eine Illustration qualitativer, nicht quantitativer Ergebnisse. Die Idee ist, dass Gegensätze sich nicht ausschließen: Ein Ausbilder kann z. B. sowohl an Bedarfen der Auszubildenden als auch an betrieblichen Interessen orientiert sein. Konstituierend für einen Typus ist das Ausmaß der Balance zwischen den Polen.

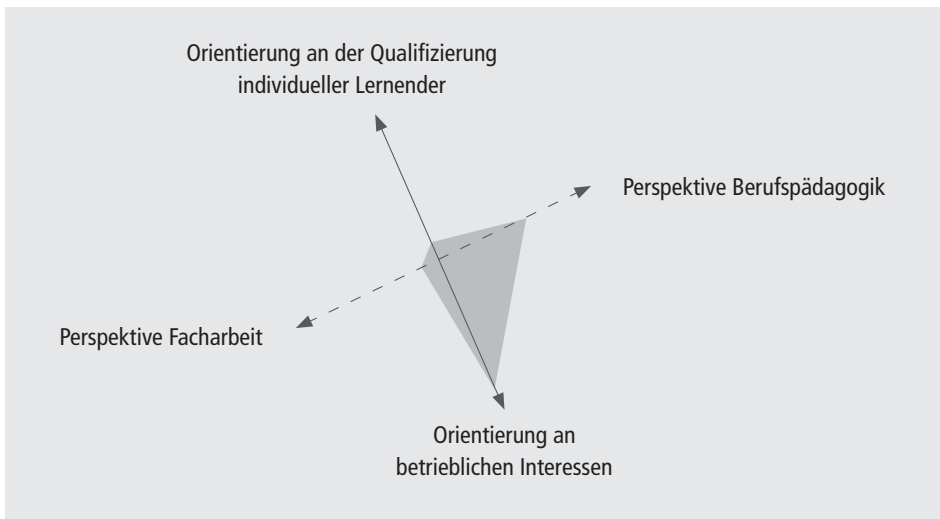
Letztendlich wird die zur Tugend entwickelte Flexibilität auch damit begründet, dass viele eher lernschwache Auszubildende in die Ausbildung kommen. Vor diesem Hintergrund werden sowohl die Berufsschule als auch der Betrieb kritisch beäugt und tendenziell als Störfaktoren beschrieben:

Wir haben natürlich immer diese Schwierigkeiten, dass die Azubis bei uns mit in den Betrieb reingehen, mal für zwei Wochen, mal für drei Wochen, das kommt natürlich immer häufiger vor. Gerade in den Sommermonaten. Das sind natürlich Zeiten auch jetzt gerade, wo wir in den Sommerferien nicht die Berufsschule besuchen müssen. Würde natürlich viel Zeit bleiben, um mit den Azubis mal durchgehend was zu machen, und nicht immer wieder gestört werden durch die Zeiten der Berufsschule (HB 1, 386 ff.).

In der Befragung fand sich das Deutungsmuster Coach in einem Betrieb, der die Auszubildenden nicht übernimmt, und in der breiten Ausbildungsrichtung Mechatroniker. Denkbar ist, dass gerade darum die Zielorientierung der Ausbilder so stark zugunsten der individuellen Qualifizierung der Auszubildenden ausfällt.

3.2 Typus Organisator

Abbildung 3: Typus Organisator



Der Organisator realisiert eine Ausbildung, die bei der Vermittlung fachlicher und psychosozialer Kompetenzen eng an betrieblichen Bedarfen orientiert ist. Dabei sieht er die Ausbildung als Zulieferer für die Fachabteilungen:

Wir haben (...) alles aus der Ausbildung eliminiert (...), was nicht direkt den Zielen der Fachabteilungen dient, also wir sind unter relativ großem Druck, aus der Produktion heraus, die von uns fordert, dass wir denen Auszubildende übergeben, die hochgradig selbstständig schon arbeiten können, wenn sie an den Arbeitsplatz rankommen. Also dieses alte Bild des Altgesellen, der einen Auszubildenden nimmt und ihm das zeigt, was da passiert, das gibt es so in dieser Form eigentlich nicht mehr, sondern man erwartet ganz schlicht und ergreifend von uns, dass wir im hohen Maße vorarbeiten und die dann mit relativ geringem Aufwand den Auszubildenden dort einarbeiten können (AB 1, 313 ff.).

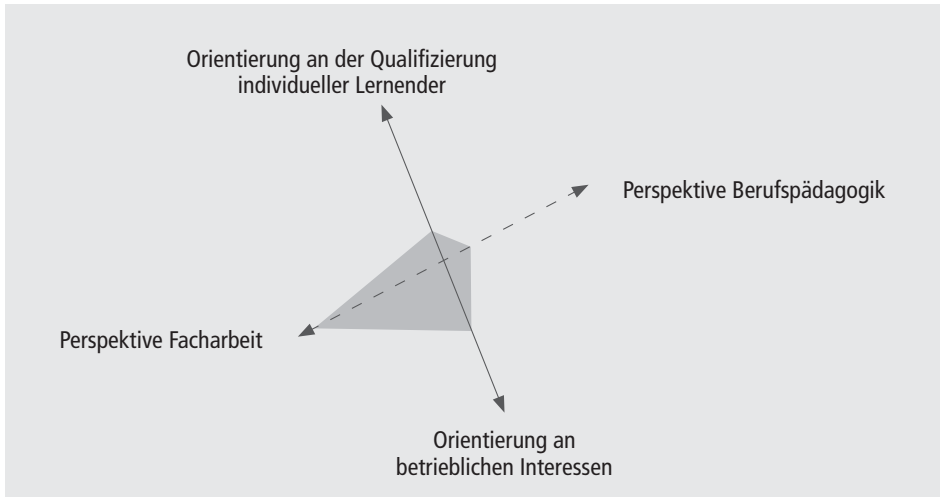
Es bleibt unklar, ob sich Ausbilder mit diesem Deutungsmuster auch mit solchen Zielen identifizieren oder ob sie lediglich aus pragmatischen Gründen dem Kurs folgen. In den Interviews nimmt dieser Typus oft Bezug auf Hierarchien und offizielle Verfahren, und er sieht sich in ihnen verankert. Im Gegensatz zu den Ausbildern mit dem Deutungsmuster Coach vertraut ein Organisator Systematiken, die die Komplexität des Ausbildungsalltags zu strukturieren suchen:

Also durch unser Auswahlverfahren können wir zu einem hohen Grad sicherstellen, dass diese Auszubildenden, mit denen wir arbeiten, über ein hohes Maß an Schlüsselqualifikationen verfügen, was erst mal sehr wichtig ist bei uns. (...) Also man kann mit diesen Jugendlichen sehr gut arbeiten. (...) Wer das nicht hinkriegt, der hat selbst schuld (HH 1, 41 ff.).

Ausbilder mit dem Deutungsmuster „Organisator“ sehen sich eher als Betriebspädagogen denn als Facharbeiter – oder eher noch als Bereitsteller von Kompetenzen (s. o.). Bei ihrem eigenen Fachbezug betonen sie das Überblickswissen gegenüber aktuellem Detailwissen, und sie eignen sich neue fachliche Kenntnisse nur insofern an, wie es für ihre Lehre notwendig ist. Damit stehen sie im Gegensatz zu allen anderen befragten Ausbildern, für die Facharbeiterwissen aus unterschiedlichen Gründen immer noch von basaler Bedeutung ist. Angesichts der schnellen Innovationszyklen prognostizieren allerdings z. B. TUTSCHNER und HAASLER (in diesem Buch), dass das Bildungspersonal langfristig einen solchen eher distanzierteren, auf die Metaebene fokussierten Fachbezug entwickeln wird. Auch fachinhaltlich ziehen Organisatoren Themen aus dem Bereich des Managements solchen vor, die eher mit der klassischen gewerblich-technischen Facharbeit assoziiert sind.

3.3 Typus Kollege

Abbildung 4: Typus Kollege



Das Deutungsmuster Kollege ist vor allem durch starke Affinität zur Facharbeit gekennzeichnet, die z. B. in einer Formulierung zur eigenen Weiterentwicklung als Ausbilder zum Ausdruck kommt:

Wie ich mich entwickeln werde? Vor allen Dingen werde ich, glaube ich, noch vielseitiger. Weil (...) die X-Technologie, die geht ja immer weiter, und in der Produktion hätte ich dann eher wahrscheinlich viel mit Einbauteilen zu tun gehabt, was auf 'ne bestimmte Art und Weise gefertigt wird, und hier kriegt man noch sehr viel mehr mit, was sonst noch so läuft. Was es noch an Fertigungsmöglichkeiten gibt, und das bekommt man hier, glaube ich, noch mehr mit. Man wird vielseitiger (S 1, 400 ff.).

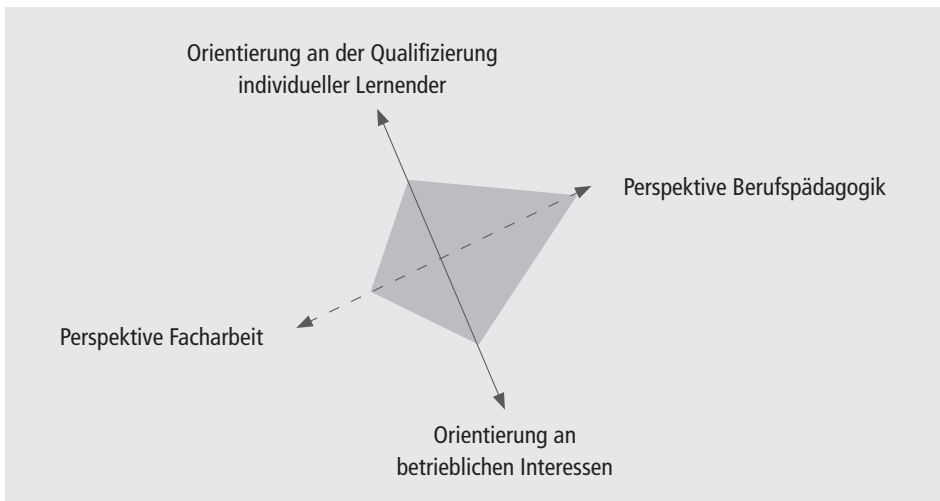
Ausbilder vom Typus Kollege haben (noch) keinen pädagogischen Blick auf die Entwicklungsbedarfe der Jugendlichen und wenden konsequenterweise auch kein differenziertes didaktisch-methodisches Repertoire an. Ihr Handeln scheint am Modell des Vorgesetzten oder Gruppenleiters orientiert, der einen Neuen fachlich einarbeitet und an die Normen gewöhnt. Als „Knackpunkt“ pädagogischer Arbeit werden nicht der Lernprozess (wie beim Berufspädagogen), Lernschwierigkeiten (wie beim Coach) oder die Vermittlung der richtigen Kompetenzen (wie beim Organisator) formuliert, sondern das Kennenlernen:

Es gibt sehr in sich gekehrte Auszubildende, wo man denn so ein bisschen herauskitzeln muss, dass erst mal diese Person zum Vorschein kommt, was das überhaupt für ein Typ Mensch ist. So, das ist eigentlich so die einzelne Schwäche, die ich so bisher feststellen konnte. Dass man wirklich erst mal gucken muss, was ist das für ein Typ? (HH 2, 62 ff.)

Kollegen orientieren sich, wie Organisatoren, an betrieblichen Ausbildungsbedarfen. Dabei ist Ausbildern vom Typus Organisator diese Orientierung bewusst, beim Deutungsmuster Kollege hingegen wird sie nicht reflektiert: Weil die Auszubildenden gewissermaßen schon als Kollegen betrachtet werden, fehlt der Gedanke an andere Ausbildungsinteressen als jene, die der eigene Betrieb fokussiert. Die positive Seite der Kollegialität kann sich wiederum beim zwischenmenschlichen Umgang mit anderen Ausbildern und mit den Auszubildenden zeigen, durch starke Identifikation und großen Respekt geprägt sein.

3.4 Typus Berufspädagoge

Abbildung 5: Typus Berufspädagoge



Der Berufspädagoge zeichnet sich durch einen differenzierten pädagogischen Blick auf die betriebliche Ausbildung aus. Er sieht, dass die Auszubildenden einen enormen Entwicklungssprung zu bewältigen haben und definiert seine Aufgabe als Unterstützung dieser Entwicklung. Als sein Motto ließe sich „fördern und fordern“ formulieren:

Man muss teilweise noch den Knebel etwas anziehen bei einigen, die sind so noch ein bisschen im Flegelalter, das sind ja auch diese drei Jahre immer von 16 an. Das ist ein totaler Umsprung. Die einen kommen hier rein, sind total extrovertiert, und wenn sie rausgehen, sind es Supertop-Facharbeiter, die fachlich 100-prozentig drauf sind, die anderen sind genau das Gegenteil. Die sind also ... werden auch Top-Facharbeiter, aber die kommen hier total wie Mauerblümchen rein, und die muss man dann auch ... jeden muss man anders behandeln. Das ist auch das Interessante, dass man immer wieder unterschiedliche Charaktere hat (N 1, 161 ff.).

Der Berufspädagoge verfügt dabei über ein differenziertes Repertoire didaktischer Maßnahmen, das sowohl die Nutzung institutioneller Möglichkeiten umfasst (z. B. Austausch mit anderen Standorten, direkte und offene Kommunikation mit nebenamtlichen Ausbildern) als auch individuelle Zugänge beinhaltet (z. B. Förderung der einzelnen Lernenden durch eigens zugeteilte Werkstücke oder spezifisch zugeschnittene Zeitangaben). Obwohl vordergründig die Ausbildung für den Betrieb als Ziel genannt wird (alle Auszubildenden in diesem Betrieb werden übernommen), weisen die Begründungen des pädagogischen Handelns bei diesem Typus auf das Ziel der betriebsübergreifenden fachlichen Kompetenz der Auszubildenden hin.

Der Berufspädagoge in meiner Stichprobe möchte den Auszubildenden fachlich immer einen Schritt voraus sein und hat – wie die Ausbilder vom Typus Kollege – einen relativ starken eigenen Fachbezug:

Und für mich war das wichtig, was Technisches zu machen, ich bin handwerklich eher einer, der selber tätig wird, der selber draußen steht, und manchmal bin ich da auch noch ganz heiß und baue mit und muss mich dann auch zügeln und sagen: Oh Mensch, das müssen doch eigentlich die Azubis machen (N 1, 87 ff.).

4. Ausblick

Die bisherige Untersuchung handlungsleitender Deutungsmuster von Ausbildern wies auf Unterschiede hin, die sich mit vier Typen pädagogischen Selbstverständnisses heuristisch zusammenfassen lassen. In den folgenden Monaten werden etwa zehn weitere Interviews durchgeführt und ausgewertet, um den unterschiedlichen Umsetzungsformen der betrieblichen Ausbildung gerecht zu werden. Dabei geht es nicht darum, statistische Repräsentativität zu erreichen, sondern der Heterogenität des Feldes zu entsprechen (vgl. KELLE/KLUGE 1999, BAHL u. a. 2009). Insbesondere sollen Ausbilder aus mittleren und kleinen Betrieben befragt

werden. Dabei soll die Typologie in den Interviews zum Tragen gebracht werden, um zu untersuchen, ob Ausbilder selbst einen Bezug zu den hier eruierten vier Typen sehen. Erkenntnistheoretisch gilt es zu fragen, wie die unterschiedlichen Deutungsmuster der Ausbilder zustande kommen, den Sinn und die Bedeutung der Typen in ihrem lebensweltlichen Zusammenhang aufzuschlüsseln. Neben den offensichtlichen betrieblichen Einflüssen sollen dabei auch biografische Charakteristika näher untersucht werden (MEISTER 2005). Interessant scheint hier auch die Frage nach Unterschieden zwischen den jüngeren und den erfahreneren Ausbildern und der Vergleich mit den Selbstkonzepten des Bildungspersonals, wie sie in älteren Studien dargelegt wurden (PAUL-KOHLHOFF 1977; PÄTZOLD/DREES 1989; SCHLÖSSER/DREWES/OSTHUES 1989).

Die hier erarbeitete Typologie von Deutungsmustern trägt zum besseren Verständnis des pädagogischen Handelns von Ausbildern bei und legt auch Schwachstellen didaktischer Vermittlung offen. Dadurch wird deutlich, welche Ausbilder wie von den bestehenden, nun auch universitären Weiterbildungsangeboten profitieren und welche Weiterbildungsbedarfe aus der Perspektive der eruierten pädagogischen Deutungsmuster bestehen. Die Studie unterstreicht den starken betrieblichen Einfluss auf das Selbstkonzept der Ausbilder (BAHL u. a. 2009).

Literatur

- BAHL, Anke u. a.: Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung. Bonn 2009
- BEICHT, Ursula; KREWERTH, Andreas: Ausbildungsqualität in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. Erste Ergebnisse einer Umfrage des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) unter Teilzeitberufsschülern und -schülerinnen. – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Erster_Ergebnisbericht_Druckversion_04-02-2009.pdf (Stand: 30.05.10)
- DREES, Gerhard; ILSE, Frauke (Hrsg.): Arbeit und Lernen 2000: berufliche Bildung zwischen Aufklärungsanspruch und Verwertungsinteressen an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Bielefeld 1997
- HAVIGHURST, Robert J.: Development tasks and education. New York & London 1972
- HELSPER, Werner: Lehrprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: KRAUL, Margret; MAROTZKI, Winfried; SCHWEPPE, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn 2002, S. 64–102
- HERICKS, Uwe: Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden 2006
- LIEN, Albert: Grundprobleme pädagogischen Handelns. Wiesbaden 2008
- KELLE, Udo; KLUGE, Susann: Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen 1999

- LÜDEMANN, Christian: Deutungsmuster und das Modell rationalen Handelns. Eine Anwendung auf Deutungsmuster männlicher Sexualität. In: MEUSER, Michael; SACKMANN, Reinhold: Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie. Pfaffenweiler 1992, S. 115–138
- PÄTZOLD, Günter; DREES, Gerhard: Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit. Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewußtsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich. Sozialwissenschaftliches Forum 24. Köln 1989
- PAUL-KOHLHOFF, Angela: Betriebliche Position und berufliche Identität des Ausbilders. Ein empirischer Beitrag zur Sozialisation im Betrieb. Essen 1977
- SCHLÖSSER, Manfred; DREWES, Claus; OSTHUES, Ernst-Wilhelm: Vom Lehrgesellen zum Betriebspädagogen. Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung betrieblicher Ausbildertätigkeit. Frankfurt a.M., New York 1989

3. Umgang mit heterogenen Lerngruppen

Volkmar Herkner

Berufspädagoginnen und Berufspädagogen mit Migrationshintergrund – Realität, Anspruch sowie Überlegungen zu deren Aus- und Weiterbildung

Unter den Lehrkräften an berufsbildenden Schulen sowie den betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbildern stellen Personen mit Migrationshintergrund eine deutliche Minderheit dar. In Zeiten spezifischen Fachkräftemangels liegen hier noch ungenutzte Möglichkeiten, die über arbeitsmarktpolitische Effekte zum Teil weit hinausreichen. Zu diskutieren sind Wege, wie der Anteil von Migrantinnen und Migranten am berufspädagogischen Personal erhöht werden kann. Dabei sind bei einem ersten Themenaufriss ebenso Schwierigkeiten wie Auswege aufzuzeigen. Dieses schließt die Annahme ein, dass nur mühsam und langfristig sowie eingebettet in eine gesamtgesellschaftlich verbesserte Integration erkennbare Veränderungen erzielt werden können.

1. Berufspädagoginnen und -pädagogen mit Migrationshintergrund – Problemaufriss und -entfaltung

1.1 Von unentdeckter Rarität und gesellschaftlichen Ansprüchen

Seit einiger Zeit wird in der Bundesrepublik über einen Fachkräftemangel in manchen speziellen Bereichen geklagt. Auch von staatlicher Seite tun sich Engpässe auf. So haben es die Kultusministerien der Länder immer schwerer, in ausreichender Zahl entsprechend qualifizierte Lehrkräfte für berufsbildende Schulen zu rekrutieren. Fachrichtungen, in denen der Mangel gravierend sichtbar wird, sind bundesweit dabei insbesondere Metalltechnik, Fahrzeugtechnik und Elektrotechnik. Ähnlich dürfte sich die Lage beim betrieblichen Ausbildungspersonal darstellen.

Schaut man sich in den Lernorten beruflicher Bildung näher um, so fällt ein Widerspruch auf. Zwar ist Multikulturalität sowohl in vielen (über-)betrieblichen als auch in schulischen Einrichtungen durchaus Alltag, doch bezieht sie sich nahezu ausschließlich darauf, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus verschiedenen sozialen und ethnischen Kulturen kommen. Diese Sichtweise – Multikulturalität durch Lernende mit Migrationshintergrund – wird auch in der berufspädagogischen Fachliteratur zuweilen thematisiert, ob auf bildungstheoretischer und organisatorischer (z. B. EL-MAFAALANI/TOPRAK 2010; GRANATO/ULRICH 2009) oder auch

auf didaktisch-methodischer (z. B. BENDER 1994; MERDIAN 1992) Ebene.¹ Sie stellt insofern kein Novum dar. Berufspädagogisch geschultes Personal mit Migrationshintergrund ist hingegen äußerst selten zu finden. Auch wird über diese Perspektive – Lehrende mit Migrationshintergrund – so gut wie gar nicht – und wenn, dann nur in jüngster Zeit (SPRUNG 2009) – reflektiert. Es bleibt zu fragen, warum das so ist, ob es so bleiben soll und was zu tun ist, damit sich die Situation gegebenenfalls ändert. Mit diesen Punkten werden sowohl berufspädagogische Forschungsfelder als auch politischer Handlungsbedarf angesprochen. Beides ist nachfolgend noch näher zu beleuchten. Die damit verbundene Grundsatzentscheidung, ob sich dem Themenfeld überhaupt zugewandt wird, scheint insofern durchaus berechtigt, als dass aus anthropologisch-ethischen Überlegungen abgelehnt werden könnte, Migrationshintergründe überhaupt zu erfassen. In einer toleranten, demokratischen Gesellschaft sollte Integration selbstverständlich sein; die Kennzeichnung von Personen mit Migrationshintergrund könnte hingegen zu möglichen neuen Diskriminierungen führen (vgl. SETTELMAYER/ERBE 2010, S. 20).

Wird sich aber dem Thema gewidmet, so könnte schon nach erstem Nachdenken gesagt werden: Wenn es gelingt, Migrantinnen und Migranten verstärkt für berufspädagogische Arbeitsfelder zu sensibilisieren, könnten – so die Hoffnung – angesichts des akuten Mangels z. B. an Lehr- und Ausbildungskräften für Metall-, Fahrzeug- und Elektrotechnik bislang wenig beachtete Potenziale genutzt und berufspädagogische Fachkräfte geworben werden. Unter Personen mit Migrationshintergrund sollen hierbei in einfacher Annäherung Ausländerinnen und Ausländer sowie eingebürgerte Migrantinnen und Migranten verstanden werden (vgl. NIVOROZH-KIN u. a. 2006, S. 1).

Wird der Blick geweitet, so lässt sich zunächst mit dem Grundgesetz argumentieren. Dort heißt es im Artikel 2 Absatz 1: „Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt.“ Und im Artikel 3 Absatz 3 ist formuliert: „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ Die freie Entfaltung der Persönlichkeit, unabhängig von Abstammung, Rasse, Sprache, Heimat und Herkunft, zählt zu den Grundrechten aller Bürgerinnen und Bürger der Bundesrepublik. Bezogen auf die besondere Klientel von hier lebenden Jugend-

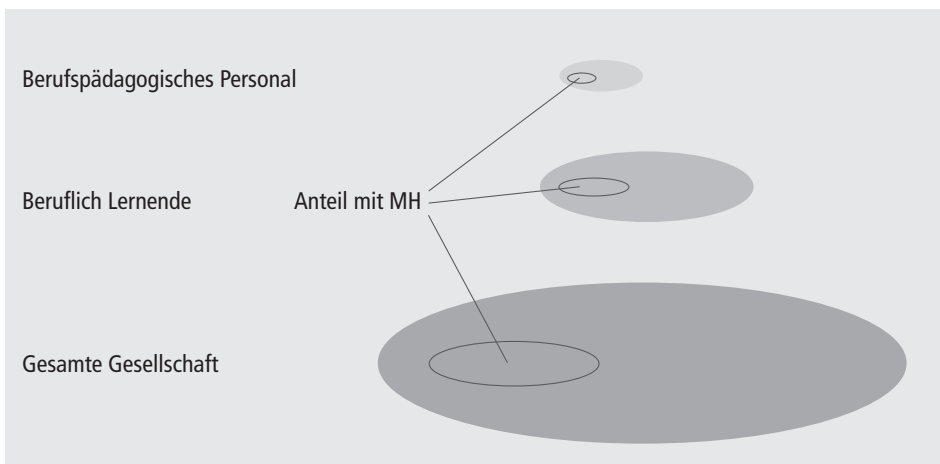
1 Im folgenden Beitrag sollen keineswegs die bereits geführten und zum Teil lang zurückreichenden Debatten über Interkulturalität, interkulturelle Bildung oder die gesellschaftliche Konstruktion von Fremdheit etc. zusammengefasst und aufgegriffen werden. Vergleiche hierzu für den Bereich beruflichen Lernens z. B. BENDER (1994).

lichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund lässt sich als Anspruch argumentieren, dass sie die gleichen Möglichkeiten haben, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und ihr Recht auf „höhere Bildung“ zu verwirklichen, wie alle anderen Personen. Warum aber sind sie dann speziell beim berufspädagogischen Personal nur schwach vertreten? Eine fundierte Antwort auf diese Frage verlangt nach entsprechender Forschung. Hierbei ist zunächst die Datenlage genauer zu klären.

1.2 Berufspädagogisches Personal in der multikulturellen Gesellschaft

Während in unserer Gesellschaft vergleichsweise viele Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund leben, absolviert nur ein relativ kleinerer Teil davon eine duale berufliche Ausbildung² oder besucht weiterführende Einrichtungen, die z. B. zur Hochschulreife führen. Noch geringer – so ist anzunehmen – ist der Anteil derer, die als Berufspädagoginnen und -pädagogen tätig sind. Eigentlich wäre hingegen nach sozialtheoretischen Erwägungen – ähnlich den Repräsentationstheorien im Parlamentarismus oder in der Journalismustheorie – anzustreben, dass der Anteil über alle drei Personengruppen annähernd gleich bleibt (Abb. 1).

Abbildung 1: Idealtypisches Modell einer Normalrepräsentanz von beruflich Lernenden und berufspädagogischem Personal mit Migrationshintergrund (MH)



2 So beteiligen sich nach aktuellen Zahlen an der dualen Ausbildung 57,6 Prozent aller deutschen Jugendlichen zwischen 18 und 21 Jahren, aber nur 23,9 Prozent der ausländischen Jugendlichen (BMBF 2010a; vgl. auch BMBF 2010b, S. 39; GRANATO/ULRICH 2009). GEISSLER und WEBER-MENGENS (2008, S. 16) sprechen davon, dass sich die Situation der Bildungsbenachteiligung von Migrantinnen und Migranten am dramatischsten in der Berufsausbildung darstellt.

Empirisch-statistische Daten zur tatsächlichen Lage sind nur mit sehr hohem Aufwand zu erheben. Dabei erweist es sich als Problem, dass Daten über die Lehrerschaft an berufsbildenden Schulen, aber auch über betriebliches Ausbildungspersonal kaum zu erhalten sind.³ Doch selbst wenn ein Zugang zu einzelnen Lernorten besteht, zeigt sich, dass ein Migrationshintergrund nicht immer offensichtlich ist. Allerdings gibt es auch zahlreiche Beispiele, bei denen ein Migrationshintergrund bei einer strengen Anwendung einer Definition vorliegt, dieser aber faktisch bei der Person selbst keine Rolle mehr spielt. Typische Beispiele sind hier „Grenzgänger“, zumal aus deutschsprachigen Ländern, also z. B. in der Bundesrepublik arbeitende Schweizer oder Österreicher. Streng genommen fallen solche Personen unter die Gruppe der Migrantinnen und Migranten. Ähnliche Beispiele lassen sich auch im kleinen deutsch-dänischen Grenzverkehr finden. So zeigt sich, dass „Migrationshintergrund“ nicht nur zu definieren, sondern vermutlich auch in unterschiedlichen Graden auszdifferenzieren ist. Hierbei scheinen beispielsweise Variablen relevant wie „Aufenthaltsdauer in unserem Kulturbereich bzw. Vertrautheit mit unserer Lebensart, Alter bzw. Sozialisationsabschnitt zum Zeitpunkt der Migration, Kompetenz in der deutschen Sprache, kulturelle Distanz zwischen Herkunfts- und Migrationsland, erreichter sozioökonomischer Status der Familie“ (MERDIAN 1992, S. 157).

Zumindest bei einer grundsätzlichen definitorischen Herangehensweise kann auf Vorarbeiten gerade auch aus dem berufsbildenden Bereich zurückgegriffen werden. Hierbei ist die vergleichende Studie zur Operationalisierung des Begriffs „Migrationshintergrund“ in der Berufsbildungsforschung von SETTELMEYER und ERBE (2010) bedeutsam. Darin kommen die Autorinnen zu dem Schluss, dass „zur Konstruktion von Migrationshintergrund unterschiedliche Variablen herangezogen [werden können/d. A.], die in unterschiedlicher Weise miteinander kombiniert“ und in nicht einheitlicher Weise operationalisiert werden können (SETTELMEYER/ERBE 2010, S. 19). Forschungspraktisch sind aber Beschränkungen in der Zahl erhobener Variablen gegeben, und daher ist in diesem Fall eine gering ausdifferenzierte, eher „einfache“ Erfassung sinnvoll (ebd., S. 21).

Es ist offensichtlich, dass die derzeitige Situation – zumal in Mangelbereichen wie Metalltechnik, Fahrzeugtechnik, Elektrotechnik – dem idealtypischen Modell nicht annäherungsweise gerecht wird. Die Ursachen dafür dürften vielfältig sein und bereits in der schwächeren Bildungsbeteiligung (GEISSLER/WEBER-MENGES 2008) sowie in Sprachdefiziten vieler Migrantinnen und Migranten liegen. Auch wurde gezeigt, dass sich die mangelnde Beherrschung der Sprache negativ „auf die Intensität und die Art der Arbeitssuche auswirkt“ (NIVOROZHKIN u. a. 2006, S. 1). Hinzu kommen

3 Generell heißt es aber z. B.: „Dass an deutschen Schulen ein eklatanter Mangel an Lehrkräften mit Migrationshintergrund herrscht, ist allgemeiner Konsens.“ (LUDWIG 2009)

vermutlich noch immer finanzielle Probleme sowie „eine andere Einstellung der Eltern zur Notwendigkeit der Ausbildung“ (STATISTISCHES BUNDESAMT 1992, S. 85). Dass die Suche nach Erklärungen aber keinesfalls so einfach ist und in erster Linie nur Sprachprobleme und sodann kulturelle Einstellungen sowie Verhaltensmuster allein für diese Situation verantwortlich sind, zeigen diverse Studien zur beruflichen Ausbildung von Migrantinnen und Migranten (GRANTAO/ULRICH 2009, S. 48).

In der Folge hieße das, Anstrengungen zu unternehmen, um den Anteil der Personen mit Migrationshintergrund unter den Berufspädagoginnen und -pädagogen erheblich zu steigern. Wenn dieses gelingen würde, so wären arbeitsmarktpolitisch u. a. folgende Vorteile naheliegend:

- Abbau des berufspädagogischen Fachkräftemangels in spezifischen Bereichen,
- Verringerung von Arbeitslosigkeit und unsicheren Beschäftigungsverhältnissen sowie
- kompetenzadäquate Beschäftigung von zugewanderten Erwachsenen mit Migrationshintergrund, die oftmals über eine hohe, in ihrem Heimatland erworbene Qualifikation auf akademischem Niveau verfügen, nun in der Bundesrepublik aber wenig anspruchsvolle Arbeitsplätze im Niedriglohnsektor besetzen (vgl. SPRUNG 2009, S. 102).

Darüber hinaus sind weitere Vorteile zu erwarten, und zwar solche, die eher sozial und gesellschaftlich greifen wie

- bessere Integration von Personen mit Migrationshintergrund in die Gesellschaft,
- erkennbare Vorbildfunktion für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund,
- empathischer Zugang bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie
- bereichernde Interkulturalität des berufspädagogischen Fachpersonals.

Gerade der letzte Punkt wird oft kaum bedacht. Dabei können Menschen aus anderen Kulturen helfen, neue Denk- und Arbeitsweisen kennenzulernen, sodass von solchen Einflüssen letztlich auch die gesamte Lehrer- und Auszubilderschaft profitieren kann. Die Vorbildfunktion von Berufspädagoginnen und -pädagogen mit Migrationshintergrund kann wiederum in einigen Kulturen ganz besonders wirksam sein. So wird türkischen Jugendlichen nachgesagt, tendenziell (männlichen) Vorgesetzten bzw. Fachautoritäten eine starke Akzeptanz entgegenzubringen (MERDIAN 1992, S. 162). Hier könnten demnach auch Vorbildeffekte eintreten, die zu einer besseren Gesamtintegration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund führen.

Insgesamt darf angenommen werden, dass eine erhöhte Repräsentanz von Migrantinnen und Migranten innerhalb des berufspädagogischen Fachpersonals vielfältige und nicht nur arbeitsmarktpolitische Vorteile hätte. Anzunehmen sind

auch interessante betriebs- und schulorganisatorische sowie didaktische Möglichkeiten, bei denen die zunehmende Interkulturalität des Personals genutzt werden könnte.

2. Aus- und Weiterbildung von Berufspädagoginnen und -pädagogen mit Migrationshintergrund – Lösungsansätze

2.1 Möglichkeiten und Grenzen der Lösungsansätze

Da bislang offenbar keine Expertisen und kaum stichhaltige Erfahrungen darüber vorliegen, wie mehr berufspädagogisches Fachpersonal mit Migrationshintergrund gewonnen werden kann, sind die folgenden Überlegungen nur als erstes Abtasten zu verstehen. Die Umsetzbarkeit der so gewonnenen Lösungsansätze kann derzeit nur vermutet werden.

Naheliegender ist es, sowohl Lösungen über eine grundständige Ausbildung als auch über Formen der Weiterbildung und Zusatzausbildung anzustreben. Betrachtet man die – zunächst völlig wertfreien – theoretisch erkennbaren Lösungsansätze näher, so werden sich Schwierigkeiten zeigen, die eventuell sogar zu einer hemmenden Skepsis führen könnten. Dennoch soll erst einmal der Versuch unternommen werden, die möglichen Lösungsansätze zu skizzieren.

2.2 Lösungsansatz 1: Anerkennung im Ursprungsland erworbener Qualifikationen

Eingewanderte Erwachsene mit hohem Ausbildungsniveau, insbesondere Akademiker, sind in der Bundesrepublik noch immer eine volkswirtschaftlich und arbeitsmarktpolitisch wenig genutzte Klientel. Angesichts der demografischen Entwicklung und des in vielen Bereichen bereits eingetretenen Fachkräftemangels ist es geradezu fahrlässig, diese Potenziale brachliegen zu lassen. Daher hat die Bundesregierung entsprechende Ziele formuliert. In 2011 soll ein Gesetz zur Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen und Abschlüsse verabschiedet werden, sodass ein Rechtsanspruch auf die Anerkennung solcher Qualifikationen über ein bundeseinheitliches Verfahren qua Gesetz besteht.

Für die Situation des berufspädagogischen Fachpersonals ergeben sich allerdings spezifische Probleme. Nicht nur, aber in besonderem Maße ist es hier so, „dass nicht alle im Ausland erworbenen Abschlüsse unbedingt deutschen Standards“ (TEPASSE 2009) gerecht werden. Entsprechend schwer dürfte es vor allem für den Bereich berufsbildender Schulen sein, aus dieser Klientel Lehrkräfte zu rekrutieren. Die deutsche Bildungsbürokratie sieht beispielsweise ein Zweifach-Studium vor.

Demgegenüber hat kaum ein anderes Land eine derart ausdifferenzierte, akademische Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen – zudem in zwei rechtlich voneinander getrennten Phasen (universitäre Phase mit Erstem Staatsexamen, unterrichtspraktische Phase im Vorbereitungsdienst mit Zweitem Staatsexamen) – wie die Bundesrepublik mit ihren Standards, die von der Kultusministerkonferenz vorgegeben werden.

Auch für die betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder gibt es in der Bundesrepublik spezifische Standards, die sowohl das Berufsbildungsgesetz (§§ 28–30) als auch die Ausbildereignungsverordnung vorgeben. In anderen Ländern sind derartige Regelungen und damit eine entsprechend weit standardisierte Ausbildung des berufspädagogischen Fachpersonals nicht üblich. Dennoch könnte man kurzum den Lösungsansatz wie folgt zusammenfassen: Es geht um das

- Ziel, die bereits vorhandenen berufspädagogischen Kompetenzen der Migrantinnen und Migranten in der Bundesrepublik besser zu nutzen oder zu reaktivieren,
- Vergleichen und Anerkennen der Bildungsabschlüsse dieser Klientel,
- Einfügen in die vorhandene Personalstruktur berufspädagogischer Einrichtungen.

Als problematisch kann eingeschätzt werden, dass die Ausbildung dieser Fachkräfte aufgrund unterschiedlicher Entwicklungsstände der Berufsbildungssysteme nur schwer mit der deutschen gleichzusetzen ist. Selbst wenn dieses gelingen sollte, behindern vermutlich Formalregelungen den Zugang z. B. in verbeamtete Beschäftigungsverhältnisse an den berufsbildenden Schulen. Dazu zählen – wie schon angedeutet – das Vorliegen von Erstem und Zweitem Staatsexamen in zwei zu unterrichtenden beruflichen Fachrichtungen bzw. Fächern sowie ggf. bereits die deutsche Staatsangehörigkeit. Nicht zuletzt dürfte es oftmals sprachliche Defizite geben. Mit Feinheiten der deutschen Sprache können Immigrierte oft erst nach Jahren umgehen, aber für Pädagoginnen und Pädagogen sind diese sehr wichtig. Daher könnte hier eine Zusatzausbildung mit Schwerpunkten wie Deutsch, Berufsbildungsrecht, berufspädagogische Fachsprache geeignet sein, um noch vorhandene Defizite zu mindern. Einen Ausgleich solcher Defizite wird es indes oft erst nach Jahren beruflicher Tätigkeit und gesellschaftlicher Integration geben. In einigen Bundesländern, so in Nordrhein-Westfalen und Bremen, sind Fälle aus dem allgemeinbildenden Bereich bekannt geworden, in denen zugewanderte Lehrkräfte in den Schul- bzw. in den Vorbereitungsdienst aufgenommen wurden, wobei zum Beispiel ein von einer Stiftung initiiertes Sprachkurs den Eintritt in das deutsche Lehrerdasein im Rahmen eines Projekts erleichterte (LUDWIG 2009).

BENDER hat bereits 1994 – wenn auch für Auszubildende – festgestellt, dass „oft kompensatorische Ausbildungshilfen z. B. im Bereich der Sprachen (...) unverzicht-

bar“ seien, „um vorhandene relative Defizite auszugleichen“ (BENDER 1994, S. 152). Es wäre eine Aufgabe z. B. der jeweiligen Landesinstitute und Hochschulen, entsprechende Angebote zu entwickeln. Gegebenenfalls könnten die interkulturellen Kompetenzen, vor allem die vorhandenen spezifischen Sprachkenntnisse der zugewanderten Lehrkräfte und damit der Migrationshintergrund in Einzelfällen aber auch für die berufspädagogische Arbeit mit Migrantinnen und Migranten aktiv als Vorteile genutzt werden (vgl. SPRUNG 2009, S. 108).

2.3 Lösungsansatz 2: Berufspädagogische (Erst-)Ausbildung von Personen mit Migrationshintergrund

Auch für einen zweiten Lösungsansatz ist zwischen schulischem und betrieblichem berufspädagogischem Personal zu unterscheiden. Für die Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen ist anzumerken: Ohne über statistische Daten zu verfügen, kann gesagt werden, dass es unter den Studierenden an den deutschen Hochschulen in den beruflichen Fachrichtungen nur sehr wenige mit Migrationshintergrund gibt.⁴ Migrantinnen und Migranten nehmen noch seltener ein solches Studium auf als in anderen Fachbereichen, wobei die Zahl beispielsweise in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen gar nicht so gering sein dürfte. Hier fallen vermutlich viele Dinge zusammen. Mindestens zwei Aspekte könnten Hinweise auf Begründungen liefern. Da ist zum einen der ungleich längere Gesamtausbildungsweg – neben einem in der Regel neun- bis zehensemestriigen Hochschulstudium kommen nicht selten eine Berufsausbildung von meistens drei Jahren oder betrieblich-berufliche Erfahrungen von mindestens einem Jahr sowie der meist eineinhalbjährige Vorbereitungsdienst hinzu –, den künftige Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen im Vergleich zu zukünftigen Ingenieurinnen und Ingenieuren zu absolvieren haben. Dieser Umstand verweist bereits auf die zweite Besonderheit, die zu Nachteilen berufspädagogischer Studiengänge führt: die Spezifika des deutschen Berufsbildungssystems, die sich auch beim berufspädagogischen Personal bemerkbar machen. Während sich die Inhalte von zu studierenden Ingenieurwissenschaften international vergleichsweise wenig unterscheiden, ist dies bei der Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen grundlegend anders. Demnach gestaltet sich ein berufspädagogisches Studium in der Bundesrepublik mehr oder weniger „einzigartig“. Ausbildungswege und -inhalte sind mitunter derart speziell, dass man bereits Schwierigkeiten damit hat, Muttersprachlern das Studium zu erklären.

4 Ohne Angabe einer Quelle wird in einem Beitrag von EL-MAFAALANI und TOPRAK (2010, S. 219) von einem entsprechenden Lehramtsstudierendenanteil von ca. 2 Prozent und „eine(r) auf absehbare Zeit wenig ertragreiche(n) Alternative“ gesprochen.

Tendenziell trifft diese Feststellung aufgrund einer hohen Regelungsdichte im deutschen Berufsbildungssystem auch auf die Ausbildung leitender betrieblicher Ausbilderinnen und Ausbilder zu. So verwundert es nicht, dass bei Unternehmen, die von nicht deutschstämmigen Personen geführt werden, die Zahl derer, die sich an einer Ausbildung beteiligen, deutlich geringer ist als bei Arbeitgebern, bei denen kein Migrationshintergrund erkennbar ist.⁵ Hier hat allerdings die Bundesregierung bereits Maßnahmen getroffen. Innerhalb der Initiative „Aktiv für Ausbildungsplätze“ stellt das zuständige Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) rund 900.000 Euro zur Verfügung. Damit werden „in 34 Städten Ausbilderseminare für Fachkräfte sowie für Unternehmerinnen und Unternehmer mit Migrationshintergrund“ gefördert, sodass nach erfolgreicher Teilnahme bis Ende 2010 „1.000 zusätzliche Ausbilderinnen und Ausbilder mit Migrationshintergrund das von den Kammern ausgestellte Zertifikat der Ausbildereignung in der Hand halten“ werden (BMBF 2010a; vgl. auch BMBF 2010b, S. 10).

Zusammenfassend lassen sich als Maßnahmen für diesen Weg folgende Punkte benennen: Es geht hier um das

- Sensibilisieren der Zielgruppe für eine Perspektive als Berufspädagogin bzw. -pädagoge,
- Gewinnen geeigneter Personen für eine berufspädagogische (Erst-)Ausbildung sowie
- Ausbilden zu berufspädagogischem Fachpersonal (Lehrer/-in an berufsbildenden Schulen bzw. Ausbilder/-in).

Auch für einen solchen Lösungsansatz sind – wie angedeutet – Schwierigkeiten oder sogar Probleme zu erwarten. Gemeint sind der auf interessierte Jugendliche und junge Erwachsene abschreckend wirkende lange Ausbildungsweg, die von dieser Klientel in vielen Fällen verlangte örtliche Mobilität zu einem Hochschulstandort, an dem die jeweilige berufliche Fachrichtung angeboten wird, sowie – auch hier – häufig Sprachdefizite, die in der spezifischen Ausbildung von Berufspädagoginnen und -pädagogen besonders zum Tragen kommen können. Als Hilfen könnten Maßnahmen dienen wie Sonder-BAföG, individuelle Förderung in zusätzlichen Kursen, erhöhter Beratungsservice oder z. B. eine Verlängerung der Regelstudienzeit für diese Klientel.

5 Nach einer Mitteilung des zuständigen Bundesministeriums gibt es derzeit in der Bundesrepublik „rund 580.000 Unternehmerinnen und Unternehmer mit Migrationshintergrund, aber die Beteiligung an der betrieblichen Ausbildung in diesen Unternehmen liegt mit 14 Prozent deutlich unter dem bundesweiten Durchschnitt von 25 Prozent“ (BMBF 2010a).

2.4 Lösungsansatz 3: Berufspädagogische Zusatzausbildung von geeigneten Fachingenieuren

So manche Migrantinnen und Migranten haben in ihrem Ursprungsland oder auch in der Bundesrepublik bereits ein Ingenieurstudium absolviert. Daher liegt es nahe, im Kontext von Seiten- oder Quereinsteigerprogrammen für die Ausbildung von künftigen Lehrkräften an berufsbildenden Schulen diese Klientel besonders anzusprechen und sie einzuladen, ihren bereits eingeschlagenen Weg nun zur Berufspädagogin oder zum Berufspädagogen weiterzugehen. Ein Quereinstieg in ein berufspädagogisches Studium ist an nahezu jeder deutschen Hochschule, die einen Studiengang mit beruflichen Fachrichtungen anbietet, möglich und führt zu einer Verkürzung der Studienzeit. Ebenso haben verschiedene Bundesländer die Türen für einen Seiteneinstieg in die Schulen bzw. in den Vorbereitungsdienst geöffnet. Hier liegen auch bereits positive Erfahrungen, so z. B. in Bayern, aber auch im Bereich der Informationstechnik in Berlin, vor. Die Erfolgsaussichten scheinen sowohl aus Sicht der Betroffenen als auch der Kultusbehörden durchaus gut. Doch obgleich für Migrantinnen und Migranten die Möglichkeiten von Seiten- oder Quereinstieg vorhanden sind und es hier entsprechend positive Fälle gibt, scheint auch auf diesem Wege noch keine nennenswerte Erhöhung des Anteils an Berufspädagoginnen und -pädagogen mit Migrationshintergrund eingetreten zu sein. Im Kern geht es deshalb darum,

- die Zielgruppe speziell anzusprechen und ihr die möglichen Perspektiven aufzuzeigen,
- Fachingenieure mit pädagogischer Eignung zu gewinnen,
- sie in berufsbildende Schulen als Lehrkräfte in Probe, Ausbildung oder Beschäftigung zu integrieren sowie
- diese vor allem in berufsbegleitender Form zum berufspädagogischen sowie berufs- und fachdidaktischen Kompetenzerwerb im Rahmen entweder eines zusätzlichen Studiums, des Vorbereitungsdienstes oder einer pädagogischen Weiterbildung zu führen und ihnen zudem die Möglichkeit zu offerieren, eine Lehrbefugnis auch für ein zweites Fach oder eine zweite berufliche Fachrichtung zu erwerben.

Als Hilfen für den Lösungsansatz können individuelle Regelungen zur Förderung dieser Personen oder Leistungsvereinbarungen etc. dienen, bei denen auf die spezifischen Belange der Zielgruppe eingegangen werden kann. Hier müssten sich für den berufsschulischen Bereich auch die Schulbehörden gegebenenfalls flexibel zeigen, ohne Mindeststandards zur Qualität der Lehreraus- und -weiterbildung aufzugeben.

2.5 Polyvalenter Ansatz

Eine nennenswerte Steigerung des Anteils von Personen mit Migrationshintergrund unter den berufspädagogischen Fachkräften dürfte auch mit größten politischen Anstrengungen nur von Erfolg gekrönt sein, wenn ein polyvalenter Ansatz zu den skizzierten Lösungswegen gewählt wird und zugleich Attraktivität, Ansehen und Werbung für eine berufspädagogische Ausbildung generell sowie die Rahmenbedingungen für eine gelungene Integration von Migrantinnen und Migranten in die Gesellschaft insgesamt verbessert werden. Dazu zählt insbesondere die allgemein für die Arbeitsmarktpolitik gegebene Empfehlung, „gezielt bei der Sprachförderung“ anzusetzen (NIVOROZHKIN u. a. 2006, S. 1). Auch für das Rekrutieren von berufspädagogischem Fachpersonal gilt schließlich: „Sprachdefizite wirken sich auf die Aktivierung und Integration (...) negativ aus.“ (ebd.) Darüber hinaus müssen Bildungsdefizite bei Migrantinnen und Migranten abgebaut werden. Nur wenn auch mehr Personen mit Migrationshintergrund erfolgreich eine betriebliche Ausbildung absolvieren und wenn der Anteil dieser Klientel erhöht wird, der eine (Fach-)Hochschulzugangsberechtigung erwirbt, kann es auch mehr interessierte Migrantinnen und Migranten geben, die sich in berufspädagogischen Beschäftigungsfeldern bewegen möchten.

Aufgrund der Überlegungen lässt sich insgesamt sagen, dass ein polyvalenter Ansatz in dreierlei Richtungen zu wählen ist:

1. Es geht auf einer allgemeinen politischen und gesellschaftlichen Ebene darum, generell die Rahmenbedingungen für eine gelungene Integration von Migrantinnen und Migranten zu verbessern.
2. Wird die Attraktivität von Ausbildung und beruflicher Tätigkeit im Beschäftigungsfeld der Berufspädagoginnen und -pädagogen verbessert, so lassen sich möglicherweise auch eher Migrantinnen und Migranten für diesen Bereich begeistern.⁶
3. Für das spezielle Ziel, berufspädagogisches Fachpersonal mit Migrationshintergrund zu gewinnen, sollten alle verfügbaren Lösungsansätze genutzt und damit Ausbildung, Fortbildung und Zusatzausbildung bedacht werden.

3. Methodischer Zugang und mögliches weiteres Vorgehen

Die aufgezeigte Thematik kann als ein bildungspolitisch anzugehendes Problem verstanden werden. Im Globalen lassen sich so drei wesentliche Forschungs- und Aufgabenfelder identifizieren, um sinnvolle Lösungen anzustreben:

6 Damit würde zwar nicht zwangsläufig der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund gesteigert werden, wohl aber könnte die absolute Anzahl zunehmen.

1. Es geht um das genauere Ermitteln der gegenwärtigen Realität, wobei eine Schwierigkeit in der sinnvollen Definition von Migrationshintergrund und dessen „Stufung“ sowie im Datenzugang bestehen. Hierzu sollte auch die Suche nach Beweggründen gehören, warum Migrantinnen und Migranten eine Ausbildung zum berufspädagogischen Personal und/oder eine solche Beschäftigung tendenziell eher nicht wählen.
2. Zudem ist die gesellschaftliche Forderung, die zunächst darin liegt, dass Jugendliche und Erwachsene mit Migrationshintergrund am gesellschaftlichen Leben genauso teilhaben und ihren Anspruch auf höhere Bildung verwirklichen können wie andere Personen, auszuformen und zu kommunizieren.
3. In einem weiteren Aufgabenfeld sollte die Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Lösungsansätzen im Mittelpunkt stehen, um den Anteil von Berufspädagoginnen und -pädagogen mit Migrationshintergrund erkennbar zu steigern. Hierfür scheint kein einfaches Lösungsrezept zu existieren. Ausgehend von den Gründen der Unterrepräsentativität sind komplexe Lösungsstrategien zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren.

Aus diesen Aufgabenfeldern lässt sich eine Agenda ableiten, die zeigt, wie die Problematik in Abstimmung zwischen Forschung und Politik im Folgenden bearbeitet werden kann:

1. Empirisch gesicherte Ermittlung der gegenwärtigen Realität
2. Spezielle Ausformung des gesellschaftlichen Anspruchs
3. Konkrete Entwicklung der Konzepte für alle Lösungsansätze
4. Fortlaufende Erprobung der Konzepte
5. Wissenschaftlich begleitete Evaluation und Verbesserung der Konzepte
6. Verstetigung in den Alltag

Bei alledem können die Schwierigkeiten und Einflüsse nicht außer Acht gelassen werden, die hierbei zu berücksichtigen sind. So ist der Bologna-Prozess des Schaffens eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes ebenso zu beachten wie der Kopenhagen-Prozess für die berufliche Bildung bzw. die derzeit forcierten generellen Anerkennungsverfahren für im Ausland erworbene Berufsabschlüsse. Eine wichtige Rolle spielt auch das in der Bundesrepublik noch immer verteidigte Zweifachstudium für das Lehramt an berufsbildenden Schulen, das es in dieser Form in anderen Ländern nicht gibt. Hier kann es sinnvoll sein, über ein Einfachstudium bzw. die Möglichkeit der Anerkennung eines im Ausland absolvierten Einfachstudiums nachzudenken. Dabei kann auch auf Erfahrungen bei der Übernahme von Lehrkräften aus der DDR in die Bundesrepublik zurückgegriffen werden. Mit dieser Frage sind besoldungsrechtliche Aspekte verbunden, die von

den Kultusbehörden zu klären wären. Und letztlich scheint es sinnvoll, im Falle von länderspezifischen Maßnahmen über bundesweite Anerkennungen im Rahmen der KMK nachzudenken, sodass den Betroffenen keine Nachteile für deren Mobilität entstehen.

4. Perspektivische Schlussbetrachtung

Ein spürbarer Anstieg des Anteils von Personen mit Migrationshintergrund ist für den akademischen Bereich der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen kurz- und mittelfristig nur bedingt zu erwarten. Beispielhaft ist aber der aktuelle Versuch des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, über ein Förderprogramm kurzfristig 1.000 Ausbilderinnen und Ausbilder aus dem Kreis der Migrantinnen und Migranten zu gewinnen. Insgesamt kommt es darauf an,

- die Zielgruppe für berufspädagogische Beschäftigungsfelder zu sensibilisieren,
- Sprachdefizite bei Migrantinnen und Migranten abzubauen, um sie so auch für die berufspädagogischen Ausbildungswege zu öffnen,
- die Spezifika des deutschen Berufsbildungssystems (und des Föderalismus im Schulsystem) verständlich zu machen sowie
- Anspruch, Lösungsmöglichkeiten und Perspektiven zu kommunizieren.

Um das Problem des fast nicht genutzten Potenzials anzugehen, sollten vielfältige Initiativen gestartet werden, so durch

- Vor-Ort-Werbung, z. B. an den betreffenden Hochschulen, und über Integrationsbeauftragte von Kommunen, Kreisen und Ländern,
- Thematisierung auf Fachtagungen,
- regionale Netzwerke z. B. unter Einbezug von Einrichtungen, die sich besonders der Integration von Migrantinnen und Migranten widmen, vor allem an Hochschulstandorten,
- Projekte wie das international angelegte Leonardo-Projekt „Representation of Minority Teachers in Vocational Education and Training“ sowie
- Initiativen zur Förderung von Migrantinnen und Migranten in berufspädagogischen Beschäftigungsfeldern auf Bundes- und Landesebene.

Als Ziel sollte stehen, dass die Vision zur Realität wird: Menschen mit Migrationshintergrund sind integraler Bestandteil unserer Gesellschaft. Sie können die Aus- und Fortbildung von Berufspädagoginnen und -pädagogen bereichern und gehören selbstverständlich auch zum berufspädagogischen Fachpersonal.

Literatur

- BENDER, Walter: Zur Aus- und Fortbildung von BerufspädagogInnen zur Integration von AusländerInnen in beruflichen Bildungsmaßnahmen. In: RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Gesellschaftlicher Wandel und Gewerbelehrausbildung. Analysen und Beiträge für eine Studienreform. Alsbach/Bergstraße 1994, S. 151–157
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung): Ausbildungshemmnisse überwinden. In: Die berufsbildende Schule, 62 (2010a) 5, S. 169
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung): Berufsbildungsbericht 2010. Bonn/Berlin 2010b. – URL: http://www.bmbf.de/pub/bbb_2010.pdf (Stand: 25.05.2010)
- EL-MAFAALANI, Aladin; TOPRAK, Ahmet: Interkulturalität in der Benachteiligtenförderung – Zum professionellen Umgang mit Jugendlichen türkischer und arabischer Herkunft. In: Die berufsbildende Schule, 62 (2010) 7/8, S. 216–220
- GEISSLER, Rainer; WEBER-MENGES, Sonja: Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 58 (2008) 49, S. 14–22
- GRANATO, Mona; ULRICH, Joachim Gerd: Junge Menschen mit Migrationshintergrund auf dem Weg in eine berufliche Ausbildung – Integrationspotenzial des Ausbildungssystems? In: LASSING, LORENZ; BABEL, Helene; GRUBER, Elke; MARKOWITSCH, Jörg (Hrsg.): Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung, Innsbruck/Wien/Bozen 2009, S. 40–56
- LUDWIG, Michaela: Traum vom Schuldienst. Auf der Reservebank: zugewanderte Lehrkräfte. In: Erziehung und Wissenschaft, 61 (2009) 11, S. 30
- MERDIAN, Franz: Benachteiligte ausländische Jugendliche in beruflichen Schulen – Anmerkungen zur Unterrichtsgestaltung und Lehrerrolle. In: Die berufsbildende Schule, 44 (1992) 3, S. 157–165
- NIVOROZHKIN, Anton; GORDO, Laura Romeu; SCHÖLL, Christoph; WOLFF, Joachim: Arbeitssuche von Migranten: Deutschkenntnisse beeinflussen Suchintensität und Suchwege. In: IAB-Kurzbericht, o. Jg. (2006) 25
- SETTELMAYER, Anke; ERBE, Jessica: Migrationshintergrund – Zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 112, Bonn 08.01.2010. – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_112_migrationshintergrund.pdf (Stand: 25.05.2010)
- SPRUNG, Annette: Die Seite wechseln? MigrantInnen als TrainerInnen und BeraterInnen in der beruflichen Weiterbildung. In: LASSING, LORENZ u. a. (Hrsg.): Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung, Innsbruck/Wien/Bozen 2009, S. 93–114
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Datenreport 1992. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1992
- TEPASSE, Nicole: Ein Zeichen der Integration. In: Das Parlament, 59 (2009) 52, S. 12

Kristin Anette Hecker

Kompetenzen des Bildungspersonals für die Qualifizierung sozial benachteiligter junger Menschen – Ergebnisse einer explorativen Studie

Stetige gesellschaftliche Entwicklungen, das sogenannte „Übergangssystem“ und die Benachteiligtenförderung als Bestandteile des Bildungssystems sowie die zunehmende Qualitätsorientierung im Bildungsbereich verlangen professionell agierendes Bildungspersonal. Somit erscheint es notwendig, nach den Kompetenzen des Bildungspersonals zu fragen, das sozial benachteiligte junge Menschen qualifiziert. Wodurch zeichnet sich das Bildungspersonal aus, das mit einer Zielgruppe konfrontiert ist, auf die es im Regelfall nicht vorbereitet wird?

1. Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit

Mangelnde Ausbildungsreife und die Problematik der Besetzung vakanter Ausbildungs- und Arbeitsplätze, demografische Entwicklung mit starkem Geburtenrückgang, mangelnde Integration von jungen Menschen in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sowie überfordertes Aus- und Weiterbildungspersonal stellen Probleme für Organisationen, Betriebe und schließlich die gesamte Gesellschaft dar. All dies sind Herausforderungen, die in unserer Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft einer Bearbeitung bedürfen.

Soziale Positionen werden in der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft über Bildungsabschlüsse vergeben und legitimiert. Aussichten auf die Verwirklichung eines beruflich „erfolgreichen“ Lebens werden noch immer maßgeblich durch formale Bildungsabschlüsse determiniert, die grundlegend in Jugend und Adoleszenz erworben werden. Dies in einer späteren Lebensphase nachzuholen gestaltet sich nicht selten schwierig oder ist gar unmöglich (vgl. MOLZBERGER u. a. 2007, S. 5 ff.). Somit erklärt sich die Notwendigkeit einer umfassenden Kompetenzentwicklung der Individuen, wozu das Bildungspersonal in Betrieben sowie weiteren Organisationen einen wichtigen Beitrag innerhalb des deutschen Berufsbildungssystems leistet.

Das sogenannte „Übergangssystem“ als Bestandteil des Bildungssystems, die Benachteiligtenförderung mit ihrer Verankerung im Berufsbildungsgesetz und die damit verbundene Zielgruppe junger Menschen verlangen professionell agierendes Bildungspersonal.

34,1% eines Altersjahrgangs finden sich im Übergangssystem, wohingegen 47,9% eine Ausbildung im dualen System absolvieren und 18,1% das Schulberufssystem nutzen. Maßnahmen im Übergangssystem überschneiden sich mit Angeboten der Benachteiligtenförderung, es sind Wechselwirkungen konstatierbar. Das Übergangssystem umfasst verschiedene berufsvorbereitende und/oder berufsorientierende Bildungsgänge, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie nicht zu einem anerkannten (Ausbildungs-) Beruf führen, sondern Teilqualifizierungen darstellen. Zu den Angeboten des Übergangssystems zählen das schulische Berufsgrundbildungs- sowie das Berufsvorbereitungsjahr (soweit nicht als erstes Ausbildungsjahr anerkannt), Berufsfachschulen (ohne beruflichen Abschluss), Berufsschulen (Schüler/-innen ohne Ausbildungsvertrag), Berufsvorbereitende Maßnahmen (BvB) der Bundesagentur für Arbeit, die Einstiegsqualifizierung (EQ) und seit 2005 ein Praktikum vor der Ausbildung zum/zur Erzieher/-in (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2010, S. 96 f. und 272).

Benachteiligtenförderung beinhaltet alle Aktivitäten, die auf die Eingliederung in Ausbildung und Erwerbsleben gerichtet sind. Zielgruppe sind all diejenigen, denen diese Eingliederung aus individuellen oder sozialen Gründen in den etablierten Institutionen des Bildungssystems nicht eigenständig gelingt (vgl. NIEMEYER 2008, S. 11). Prinzipiell gelten Berufsorientierung, Berufsvorbereitung, (außer-)betriebliche Ausbildung und Nachqualifizierung/sonstige Qualifizierung als Benachteiligtenförderung (vgl. BIBB 2010, S. 252).

Auffällig ist hierbei, dass Berufsgrundbildungs- und Berufsvorbereitungsjahr sowie die EQ auch der Berufsausbildungsvorbereitung zugerechnet werden können. Paulsen u. a. ordnen die EQ somit beispielsweise der Benachteiligtenförderung zu (vgl. PAULSEN u. a. 2006, S. 4 f.). Hieran zeigt sich die oben erwähnte Überschneidung zwischen Maßnahmen der Benachteiligtenförderung und des Übergangssystems.

Diese Entwicklungen lassen die Kompetenzen des Bildungspersonals, das sozial benachteiligte junge Menschen in der Benachteiligtenförderung und im Übergangssystem ausbildet, äußerst wichtig erscheinen. Ziele sind das Erreichen eines Schulabschlusses und/oder des Zugangs zum Ausbildungs- und Beschäftigungssystem sowie die damit verbundene Integration. Mit der skizzierten Ausgangslage stellt sich in dieser Arbeit die Frage, welche Kompetenzen das Bildungspersonal für die Erfüllung seiner spezifischen Aufgaben mit sozial benachteiligten jungen Menschen auszeichnet und welche zusätzlichen Kompetenzen erforderlich sind.¹

1 Das Bundesinstitut für Berufsbildung führt ein ähnliches Forschungsprojekt durch, das sich mit den „Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt“ befasst. Dieses läuft von Januar 2009 bis November 2011 und befragt Lehrkräfte aus allgemeinbildenden sowie beruflichen Schulen, Sozialpädagogen/-pädagoginnen von Bildungsträgern und Ausbildungspersonal aus Praktikumsbetrieben. Es werden jeweils diejenigen befragt, die im Übergangssystem zwischen Schule und Beruf tätig sind.

Die Auseinandersetzung mit der Thematik erfolgt über die Sichtung wissenschaftlicher fachspezifischer Fachliteratur sowie durch eine explorative Studie via halbstandardisierter Interviews.

Anschließend sollen auf dieser Grundlage Thesen entwickelt werden, um den Blick für notwendige Kompetenzen zu schärfen und somit eine Qualifizierung für Benachteiligte qualitativ hochwertig(er) zu gestalten. Hierbei finden auch Weiterbildungsbedarfe, -möglichkeiten und -interessen des Bildungspersonals Berücksichtigung.

Unter Bildungspersonal werden in dieser Arbeit Ausbilder/-innen, Berufsschullehrer/-innen sowie Pädagogen und Pädagoginnen in Betrieben, schulischen und außerschulischen Einrichtungen verstanden. Die in dieser Arbeit herangezogenen drei Lernorte – Betriebe, Bildungsträger und berufliche Schulen – sind exemplarisch und könnten daher um weitere ergänzt werden. Diese Lernorte sind mit der Zielgruppe konfrontiert und verfügen teils über lange Erfahrungen, sodass deren Bündelung notwendig erscheint.

Hierzu wird einerseits das leitende Bildungspersonal befragt, das Personaleinsätze (mit-)entscheidet sowie Curricula erstellt. Andererseits wird das durchführende Bildungspersonal erforscht, welches die konkrete Qualifizierung der Zielgruppe übernimmt. Relevant sind in diesem Kontext zudem jeweils die Einschätzungen des Leitungspersonals bzgl. des durchführenden Bildungspersonals und umgekehrt als Selbst- und Fremdwahrnehmung. Aufgrund der Betrachtung verschiedener Lernorte und der Selbst- und Fremdwahrnehmung des Bildungspersonals ist ein multidimensionaler Zugang gewährleistet.

Die Arbeit zeichnet sich dadurch aus, ein in der Fachliteratur zu verzeichnendes Defizit an systematisierenden Untersuchungen zu den Professionalisierungsbedingungen des Bildungspersonals in der Benachteiligtenförderung zu bearbeiten (vgl. NIEMEYER 2008, S. 11). Häufig erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Kompetenzen, die aufseiten der Aus- und Weiterzubildenden erlangt werden sollen, weniger jedoch damit, wodurch sich das Bildungspersonal auszeichnet (vgl. DIETRICH/JAHN 2008, S. 19). Mit dieser Betrachtung ist eine Verschiebung der Blickrichtung verbunden.

2. Theoretische Zugänge

Für die nachfolgenden Ausführungen und die Darstellung der Ergebnisse der Studie ist eine begriffliche Klärung notwendig, wer als sozial benachteiligter junger Mensch und was unter Kompetenz verstanden wird.

2.1 Definition zu sozialer Benachteiligung

In dieser Arbeit wird Bildungspersonal in der Benachteiligtenförderung und im Übergangssystem fokussiert, sodass sich der Benachteiligtenbegriff an der Definition des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) als zentraler Institution der Berufsbildung orientiert.² Der Benachteiligtenbegriff schließt neben einer individuellen Beeinträchtigung vor allem eine soziale Benachteiligung mit ein (vgl. BIBB o. J.). Als junge Menschen gelten unter 27-Jährige (nach dem SGB VIII § 7), die dann sozial benachteiligt sind, wenn sie eine defizitäre Sozialisation in den Bereichen Familie, Schule und Ausbildung, Berufsleben und sonstiger Umwelt aufweisen. Soziale Benachteiligung kann durch das soziale Umfeld, die ökonomische Situation, familiäre Zusammenhänge, defizitäre Bildung oder durch das Geschlecht, durch ethnische oder kulturelle Herkunft hervorgerufen werden. Soziale Benachteiligung junger Menschen ist dadurch konstatierbar, dass gesellschaftliche Integration misslungen ist (BIBB o. J.).

2.2 Definition zu Kompetenz

In diesem Abschnitt soll in erster Linie die dieser Arbeit zugrunde liegende Definition von Kompetenz dargelegt werden. Eine ausführliche Erörterung verschiedener Begriffsbestimmungen von Kompetenz in der wissenschaftlichen Diskussion würde zu weit führen. Um die mit dem Kompetenzbegriff verbundene Subjektbezogenheit zu betonen, sollen unter Kompetenzen

Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte gefasst werden, deren Erwerb, Entwicklung und Anwendung sich auf das gesamte Leben eines Individuums beziehen. Die Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln erscheint hierbei zentral.

Der Kompetenzbegriff beinhaltet Qualifikationen und vereint in seinem Subjektbezug bildungstheoretische Inhalte (vgl. KOMNETZ 2006, S. 78).

Es geht somit beim Kompetenzbegriff nicht bloß um einen Nachweis von Qualifikationen, sondern um das, was ein Mensch wirklich kann und weiß (vgl. WEINBERG 1996, S. 3).

2 Diese Studie ist an ein europäisches Forschungsprojekt geknüpft (QualiMoVET – Quality signet for modular VET for disadvantaged young people), das sich mit der Entstehung eines europäischen Qualitätssiegels für die modulare berufliche Bildung benachteiligter junger Menschen befasst. Auf deutscher Seite wird der Aspekt sozialer Benachteiligung fokussiert, sodass sich hieraus auch der Zuschnitt dieser Arbeit erklärt (vgl. auch QualiMoVET o. J.).

Zudem wird der Anspruch erhoben, die Persönlichkeit des Individuums mit in den Bildungsprozess einzubeziehen, sodass es um die Förderung bzw. den Ausbau ganzheitlich angelegter Potenziale geht.

Diese Definition ermöglicht einen klaren Zugang zum Kompetenzbegriff, wie er in dieser Arbeit verwendet wird.

Da in dieser Arbeit die berufliche Handlungskompetenz des Bildungspersonals zentral im Qualifizierungsprozess der Benachteiligten ist, bedarf es an dieser Stelle einer Kurzdefinition:

Berufliche Handlungskompetenz ist als Einheit von Fach-, Sozial- und Personalkompetenz zu verstehen. Methoden-, Lern- und Sprachkompetenz sowie andere Kompetenzbereiche sind Teil dieser drei übergeordneten Dimensionen oder liegen in einem Querschnittsbereich hierzu (vgl. KOMNETZ 2006, S. 26 ff.).

Fachkompetenz umfasst die

Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Basis fachlicher Kenntnisse Aufgaben zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen.

Sozialkompetenz beinhaltet die

Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Kontakte und Interessen aufzunehmen, zu verstehen und zu formen. Daneben sind ein verantwortungsvoller Umgang mit anderen und die Entwicklung von sozialer Verantwortung zentral.

Personalkompetenz bezeichnet die

Bereitschaft und Fähigkeit, die individuelle Entwicklung reflektierend weiterzuverfolgen. Autonomie, Mündigkeit, Selbstvertrauen u. Ä. sind hierzu nötig (vgl. ebd., S. 26 ff.).

Bezüglich der Betrachtung des Bildungspersonals erscheint in dieser Arbeit die Hinwendung zu pädagogischen Kompetenzen elementar. Diese sind ebenso wie berufsspezifische und ergänzende (s. unten) Kompetenzen Part der Fachkompetenz. Pädagogische Kompetenzen zielen auf Kompetenzen, die in irgendeiner Weise mit erzieherischem/pädagogischem Handeln verbunden sind. Die Befragten verfügen z. B. über den Ausbildereignungsschein, der pädagogische Kenntnisse vermittelt. Die pädagogischen Kompetenzen können an einen pädagogischen Abschluss geknüpft sein, müssen es aber nicht.

BAUER spricht von pädagogischen Basiskompetenzen, zu denen prinzipiell sechs Dimensionen gehören: Klärung von Zielen und Strukturierung von Inhalten, Bildung sozialer Strukturen, Steuerung von Interaktion, Kommunizieren und Informieren, Gestaltung von Lernumgebungen sowie Leisten von Hintergrundarbeit (Planen und

Organisieren). Erziehen, Unterrichten, Beraten und Betreuen zeichnen pädagogische Prozesse aus (vgl. BAUER 2005, S. 19 ff.).

Mit berufsspezifischen Kompetenzen sind solche gemeint, die mit dem Berufsabschluss der Person verbunden sind, beispielsweise ein Kfz-Mechatroniker, der Kraftfahrzeuge reparieren kann. Ergänzt werden an verschiedenen Stellen psychologische, wissenschaftliche, technische und wirtschaftliche/juristische Kompetenzen – diese sind unabhängig von den Berufsabschlüssen. Anders ausgedrückt dient diese Differenzierung auch dazu, das Spektrum der Fachkompetenz aufzuzeigen, über die das Bildungspersonal verfügt.

3. Explorative Studie

Bevor die Ergebnisse der Studie in Teilausschnitten Darstellung finden, soll die Grundgesamtheit fokussiert werden.

3.1 Grundgesamtheit der Befragung

Befragt werden drei Unternehmen, vier Bildungsträger (die teilweise bundesweit tätig sind) sowie verschiedene Berufsschulen und als zentrale Institutionen eine Agentur für Arbeit und das Bundesinstitut für Berufsbildung.

Insgesamt werden 34 Interviews in die Auswertung einbezogen (16 Interviews mit Leitungspersonal, 18 mit durchführendem Bildungspersonal).

Im Verlauf der Auswahl der Interviewpersonen wird deutlich, dass nicht nur Ausbilder/-innen, Pädagogen und Pädagoginnen sowie Berufsschullehrer/-innen, sondern zahlreiche Quereinsteiger/-innen, die über andere (akademische) Abschlüsse verfügen, sozial Benachteiligte qualifizieren.

Die formalen Berufsabschlüsse des Leitungspersonals sind facettenreich. Es handelt sich um Personen, die

- ein pädagogisches Studium absolviert haben,
- Berufsschullehramt studiert haben,
- ein sozialwissenschaftliches Studium abgeschlossen haben,
- ein juristisches Studium absolviert haben,
- einen anderen akademischen Abschluss erworben haben.

Das durchführende Bildungspersonal verfügt über

- ein pädagogisches Studium,
- ein Lehramtsstudium und/oder
- verschiedene Ausbildungsabschlüsse.

Die Erhebung des Datenmaterials sowie die Auswertung sind an die Grounded Theory angelehnt, sodass verschiedene Kategorien gebildet werden.

3.2 Ergebnisse der Befragung

Um zu beantworten, welche Kompetenzen das Bildungspersonal für die Qualifizierung sozial Benachteiligter benötigt, werden im Folgenden Ergebnisausschnitte dargestellt, die die Thesenformulierung am Ende stützen. Bei den gestellten Fragen sind Mehrfachnennungen bzgl. der Antworten möglich.

3.2.1 Kompetenzen und Kompetenzdefizite des durchführenden Bildungspersonals (Selbstwahrnehmung)

Die Kategorie „Kompetenzen“, die nach den Kompetenzen des durchführenden Bildungspersonals fragt, unterscheidet verschiedene Kompetenzdimensionen. Am häufigsten nennt das durchführende Bildungspersonal die *Sozialkompetenz* (16 Befragte). Die *Fachkompetenz* wird untergliedert in berufsspezifische und pädagogische Kompetenzen.

Tabelle 1: „Kompetenzen des durchführenden Bildungspersonals“ (eigene Darstellung)

Subkategorie	Durchführendes Bildungspersonal
Sozialkompetenz	16
Fachkompetenz:	
Pädagogische Kompetenzen	7
Berufsspezifische Kompetenzen	6
Personalkompetenz	2

Der Nutzen qualifizierten Personals für eine erfolgreiche Qualifizierung der Benachteiligten und für den Arbeitgeber ist abhängig von einer adäquaten „Vorbereitung“ des Bildungspersonals auf die Zielgruppe und die Tätigkeiten. 17 von 18 Befragten wurden *nicht* auf ihre Tätigkeit *vorbereitet*. Um auch (Verbesserungs-)Ideen der Befragten einfangen zu können, werden diese danach gefragt, was als Vorbereitung sinnvoll sein könnte. Hierzu werden weitere Unterkategorien gebildet. Prinzipiell erfolgt eine Unterscheidung zwischen Antworten, die sich auf eine Vorbereitung in der Ausbildung und/oder auf eine im Tätigkeitsfeld beziehen. Zwei Personen erwähnen – losgelöst von einer Vorbereitung in der Ausbildung oder im Tätigkeitsfeld –, dass *Erfahrung* (aufgrund der Heterogenität der Zielgruppe) das zentrale Kriterium ist, wohingegen eine Person hervorhebt, dass man sich *in der Tätigkeit als fähig beweisen* muss.

Tabelle 2: „Vorbereitung“ auf die Zielgruppe und Tätigkeiten (eigene Darstellung)

Subkategorie	Durchführendes Bildungspersonal
Keine Vorbereitung	17
Kollegialer Austausch/Patenschaft/Weiterbildung/Hineinwachsen ³ vorab und begleitend	10
Vorangegangene Zielgruppenarbeit	4
Vorbereitung durch Ausbildung/Studium	3
Was wäre sinnvoll?	
Vorbereitung in der Ausbildung:	
Fachkompetenz:	3
Mehr Kontakte zur Realität/Praxis	3
Personalkompetenz	2
Kollegialer Austausch/Begleitung (zur Reflexion)	1
Vorbereitung im Tätigkeitsfeld:	
Fachkompetenz	5
Zeit/Raum zur Vorbereitung	2
Kollegialer Austausch/Begleitung (zur Reflexion)	1
Erfahrung	2
Sich in der Tätigkeit als fähig erweisen	1

„Defizite/Weiterentwicklungsbedarf bzgl. Kompetenzen“ zur Verbesserung der Arbeit oder Arbeitszufriedenheit sehen die Befragten primär in der Subkategorie *Fachkompetenz*. Im Gegensatz dazu sieht eine große Anzahl von sechs Personen *keinen Bedarf*. Drei Befragte möchten an einer *persönlichen Abgrenzung zum Geschehen*, sprich zu den Teilnehmenden und ihrem Auftrag, arbeiten, um mehr Distanz zur Berufstätigkeit zu bekommen.

Tabelle 3: „Defizite/Weiterentwicklungsbedarf des durchführenden Bildungspersonals bzgl. Kompetenzen“ (eigene Darstellung)

Subkategorie	Durchführendes Bildungspersonal
Fachkompetenz:	
Pädagogische Kompetenzen	8
Psychologische Kompetenzen	1
Kein Bedarf	6

3 Unter „Hineinwachsen“ verstehen die Befragten, den Prozess des Kennenlernens einer Aufgabe bzw. der Klientel.

Subkategorie	Durchführendes Bildungspersonal
Persönliche Abgrenzung zum Geschehen	3
Sozialkompetenz	2
Personalkompetenz	1
Führungskompetenz	1
Organisationsfähigkeit ⁴ /Zeitmanagement	1
Missing Value	1

3.2.2 Kompetenzen und Kompetenzdefizite des durchführenden Bildungspersonals (Fremdwahrnehmung)

Zudem wird an das Leitungspersonal die Frage gerichtet, welche „Kompetenzen“ das durchführende Bildungspersonal auszeichnen. Das Leitungspersonal benennt an erster Stelle pädagogische Kompetenzen mit 15 von 16 Stimmen.

Tabelle 4: „Kompetenzen des durchführenden Bildungspersonals“ (eigene Darstellung)

Subkategorie	Leitungspersonal
Fachkompetenz: Pädagogische Kompetenzen	15
Berufsspezifische Kompetenzen	14
Sozialkompetenz	12
Personalkompetenz	1
Computerkompetenz	1
Abgrenzung vom Geschehen	1

Eine weitere Frage beschäftigt sich mit der „Vorbereitung“ des durchführenden Bildungspersonals auf seine Tätigkeiten in der Schule, innerhalb des Bildungsträgers oder im Betrieb. Neun Befragte verweisen auf stattfindenden *kollegialen Austausch/Patenschaft/Weiterbildung vorab und begleitend*. Dieser Prozess bezieht sich sowohl auf Gespräche und Hospitationen vor der Beschäftigung als auch auf Austausch im laufenden Geschäft. Auch hier wird danach gefragt, was in den Augen des Leitungspersonals sinnvoll als Vorbereitung sein könnte. Im Tätigkeitsfeld erscheint es sinnvoll, *Fachkompetenz* auszubauen (drei Personen).

4 Organisationsfähigkeit (mit verbessertem Zeitmanagement) wird bezogen auf das Leitungspersonal der Führungskompetenz zugeordnet, wohingegen beim durchführenden Bildungspersonal hierfür eine gesonderte Subkategorie gebildet wird, da sich diese Fähigkeit nicht klar in eine andere Subkategorie einreihen lässt, sondern quer zur Fach-, Personal- und Sozialkompetenz liegt.

Tabelle 5: „Vorbereitung“ auf die Zielgruppe und Tätigkeiten (eigene Darstellung)

Subkategorie	Leitungspersonal
Kollegialer Austausch/Patenschaft/Weiterbildung vorab und begleitend	9
Keine Vorbereitung	6
Bereitstellung von Material zur eigenständigen Einarbeitung	3
Vorbereitung durch Ausbildung/Studium	2
Was wäre sinnvoll?	
Vorbereitung im Tätigkeitsfeld:	
Fachkompetenz (z. B. Up-to-date-Sein)	3
Kennenlernen des Arbeitsplatzes	2
Kollegialer Austausch/Begleitung (zur Reflexion, AnsprechpartnerInnen vor Ort)	1
Ausreichende Vorbereitung	3
Bildungsplan/Evaluation	2
Nicht in der Position, darüber entscheiden zu können	1

Das Leitungspersonal wird schließlich danach befragt, in welchen Bereichen „Defizite/Weiterentwicklungsbedarf bzgl. der Kompetenzen“ des durchführenden Bildungspersonals gesehen werden.

Tabelle 6: „Defizite/Weiterentwicklungsbedarf des durchführenden Bildungspersonals bzgl. der Kompetenzen“ (eigene Darstellung)

Subkategorie	Leitungspersonal
Fachkompetenz:	
Pädagogische Kompetenzen	8
Wirtschaftliche Kompetenzen	4
Berufsspezifische Kompetenzen	3
Keine Auskunft möglich	6
Organisationsfähigkeit/Zeitmanagement	3
Sozialkompetenz	3
Keine Defizite	1

3.2.3 Kompetenzen und Kompetenzdefizite des Leitungspersonals (Selbstwahrnehmung)

Zu den „Kompetenzen des Leitungspersonals“ aus seiner Sicht entstehen folgende Subkategorien:

Tabelle 7: „Kompetenzen des Leitungspersonals“ (eigene Darstellung)

Subkategorie	Leitungspersonal
Fachkompetenz: Pädagogische Kompetenzen	10
Berufsspezifische Kompetenzen	10
Wirtschaftliche/Juristische Kompetenzen	5
Führungskompetenz	13
Sozialkompetenz	11
Personalkompetenz	1
Computerkompetenz	1

Neun Personen erwähnen in Bezug auf eine „Vorbereitung“ des Leitungspersonals, dass sie in ihre Aufgaben *hineingewachsen sind* sowie *Weiterbildungen nach der Übernahme der Tätigkeiten* besuchten. Vier Personen konnten an einem *Vorbereitungsprogramm* teilhaben, wozu Weiterbildung(seinheiten) und die Absolvierung von Modulen gehörten. Eine Person fühlt sich durch andere *Tätigkeiten vorab* vorbereitet, hierzu zählen allerdings weder Ausbildung/Studium, sondern eher ehrenamtliche Aktivitäten.

Tabelle 8: „Vorbereitung“ auf die Zielgruppe und Tätigkeiten (eigene Darstellung)

Subkategorie	Leitungspersonal
Weiterbildungen vorab und begleitend/Hineinwachsen in Aufgaben	9
Keine Vorbereitung	6
Vorbereitungsprogramm	4
Andere Tätigkeiten vorab zur Vorbereitung	1
Was wäre sinnvoll?	
Vorbereitung im Tätigkeitsfeld/vor Beginn der Tätigkeit:	
Kollegialer Austausch/Begleitung im Tätigkeitsfeld	4
Ausbau der Fachkompetenz	3
Kennenlernen der Institution	1
Erwartung selbstorganisierter Einarbeitung	4

Abschließend wird auch das Leitungspersonal nach „Defiziten/Weiterentwicklungsbedarf bzgl. Kompetenzen“ befragt.

Tabelle 9: „Defizite/Weiterentwicklungsbedarf des Leitungspersonals bzgl. Kompetenzen“ (eigene Darstellung)

Subkategorie	Leitungspersonal
Fachkompetenz: Psychologische Kompetenzen	3
Wirtschaftliche Kompetenzen (Qualitätsmanagement/Controlling/BWL)	3
Berufsspezifische Kompetenzen	1
Pädagogische Kompetenzen	1
Technische Kompetenzen	1
Führungskompetenz	5
Sozialkompetenz	5
Lebenslanges Lernen	1
Keine Defizite	1

3.2.4 Kompetenzen und Kompetenzdefizite des Leitungspersonals (Fremdwahrnehmung)

Nun von der Eigen- zur Fremdwahrnehmung, indem das durchführende Bildungspersonal nach den „Kompetenzen des Leitungspersonals“ befragt wird. Pädagogische Kompetenzen finden durch neun Befragte Erwähnung. Kompetenzen, die zur *Führungskompetenz* gezählt werden können, werden von zwölf Befragten benannt. Hierzu werden die Abwicklung von Einstellungsverfahren, aber auch Organisationsfähigkeit gezählt. Schließlich ist es einer Person *nicht möglich*, Kompetenzen des Leitungspersonals zu benennen, dies traut sie sich nicht zu und möchte auch keine Wertung abgeben.

Tabelle 10: „Kompetenzen des Leitungspersonals“ (eigene Darstellung)

Subkategorie	Durchführendes Bildungspersonal
Fachkompetenz: Pädagogische Kompetenzen	9
Berufsspezifische Kompetenzen	5
Wirtschaftliche Kompetenzen	5

Subkategorie	Durchführendes Bildungspersonal
Führungskompetenz	12
Sozialkompetenz	9
Ähnlich denen des durchführenden Bildungspersonals	1
Keine Antwort möglich	1

Eine sicherlich nicht einfache Frage ist die nach „Defiziten/Weiterentwicklungsbedarf bzgl. Kompetenzen“ des Leitungspersonals aus Sicht des durchführenden Bildungspersonals. Das Ergebnis der Befragung spiegelt dies wider, denn fünf Personen geben an, hierzu *nichts sagen zu können*.

Tabelle 11: „Defizite/Weiterentwicklungsbedarf des Leitungspersonals bzgl. Kompetenzen“ (eigene Darstellung)

Subkategorie	Durchführendes Bildungspersonal
Führungskompetenz	7
Fachkompetenz: Pädagogische Kompetenzen	4
Berufsspezifische Kompetenzen	2
Keine Antwort möglich	5
Sozialkompetenz	5
Keine Defizite	2
Zu großes Maß politischen Verhaltens	1

3.3 Fach-, Personal- und Sozialkompetenz als berufliche Handlungskompetenz im Kontext der Befragung

Auf Grundlage der durchgeführten Befragung soll dargelegt werden, was die Grundgesamtheit unter beruflicher Handlungskompetenz versteht. Hiermit erfolgt eine Spezifizierung obiger theoretischer Ausführungen, welche die für die Qualifizierung der Zielgruppe notwendigen Kompetenzen betont.

Als *Fachkompetenz* gilt,

- den Institutionen-/Betriebszielen gemäß zu agieren, d. h., beispielsweise die Zielgruppe in das Beschäftigungssystem zu integrieren, Aufträge für die Institution/den Betrieb zu akquirieren und somit zu deren bzw. dessen Existenzsicherung beizutragen,
- lösungsorientiert zu agieren sowie
- über Berufserfahrung zu verfügen.

Zur sachgerechten Erfüllung der Aufgaben – in diesem Fall z. B. der Qualifizierung der Zielgruppe – sind pädagogische und berufsspezifische Kompetenzen als Inhalte der obigen Fachkompetenzdefinition nötig.

Als *pädagogische Kompetenzen* gelten

- Interesse an und Kennen dieser Zielgruppe – inkl. deren Hintergründe,
- individualzentrierte Ansätze im Umgang mit der Zielgruppe – damit verbunden mehr Zeit/Einsatz/Geduld,
- die Vermittlung von Tugenden und Werten für die Zielgruppe,
- Konsequenz/Pragmatismus gegenüber der Zielgruppe,
- Kenntnisse in der Eignungsanalyse/Kompetenzfeststellung und bzgl. Verhaltensinterpretation,
- sozialpädagogische Kenntnisse – inkl. Hintergründe zur Entstehung von Krankheitsbildern, Wissen über Therapiemöglichkeiten u. Ä. bzw. Beratungsstellen kennen (ein „Frühwarnsystem“ entwickeln können)
- Methodenvielfalt in der Wissensvermittlung – inkl. Methodik/Didaktik und Einsatz neuer Lernformen (z. B. auch didaktische Reduktion),
- Wissen über Lernorte und deren Ziele bzw. deren Erziehungsauftrag,
- die Bereitschaft, in neuen pädagogischen Tätigkeitsfeldern, z. B. dem Übergangssystem, aktiv zu sein (auf die man nicht zwangsläufig in der eigenen Ausbildung vorbereitet worden ist), sowie
- mit dem Ausbildereignungsschein verbundene Kompetenzen als Basis für Ausbilder/-innen im Betrieb.

Insbesondere die den pädagogischen Kompetenzen zugeordneten Dimensionen unterstreichen den Zielgruppenbezug und die individualisierte Handlungsweise, die aufseiten des Bildungspersonals notwendig erscheint. Zudem spiegeln sich in den Antworten der Befragten die Bauerschen Dimensionen wider. Die Dimension der „Bildung sozialer Strukturen“ ist eher auf die Lerngruppe bezogen als auf generelle Sozialkontexte (vgl. auch BAUER 2005, S. 23), sodass somit keine Überschneidungen mit der Sozialkompetenz entstehen müssen. Der Aspekt der Regelentwicklung als

Bestandteil dieser Dimension (vgl. ebd., S. 22) findet sich hier beispielsweise in der notwendigen Konsequenz bzw. dem Pragmatismus wieder, wenn es um den direkten Kontakt mit der Zielgruppe geht.

Als *Sozialkompetenz* werden gefasst

- Verständnis/Empathie/Interesse/Toleranz, die sogenannte „VEIT“-Formel,⁵
- Transparenz im Handeln und Verhalten,
- Austausch/Teamarbeit/Netzwerkpflege/Kooperation (im Haus und nach außen mit Repräsentationsfunktion) und damit verbundene Kommunikationsfähigkeit.

BAUER ordnet die Fähigkeit, Wertschätzung zu zeigen, den pädagogischen Basiskompetenzen zu (genauer der Dimension der Interaktionssteuerung; vgl. EBD., S. 23). In dieser Arbeit wird allerdings davon ausgegangen, dass dies kein explizit pädagogischer, sondern vielmehr ein sozialer Aspekt ist, der verantwortungsvollen Umgang mit anderen impliziert – wie in der Definition der Sozialkompetenz verankert. Somit wird Empathie (als Pendant zur Wertschätzung) der Sozialkompetenz zugeordnet.

Zur *Personalkompetenz* werden in dieser Befragung folgende Aspekte gezählt:

- auf sich selbst zu achten und sich selbst gerecht zu werden: Eine Interviewpartnerin spricht hierbei von „psychischer Hygiene“; verletzende Äußerungen der Zielgruppe sollten nicht auf sich bezogen oder persönlich genommen werden, man sollte greifbar und angreifbar sein, auch gegenüber Kollegen und Kolleginnen,
- Lebenserfahrung – die letztlich auf der individuellen Entwicklung fußt.

4. Thesen

Aufgrund der Interviewauswertung lassen sich im Abgleich mit der oben dargestellten Theorie folgende Thesen ableiten:

Pädagogische Kompetenzen sind notwendig, um die Zielgruppe qualifizieren zu können – diese muss entweder durch eine pädagogische Ausbildung, ein pädagogisches Studium, den Ausbildereignungsschein oder andere Weiterbildungen entwickelt werden. Dieser Aspekt ist insbesondere für quer einsteigende Berufsgruppen elementar, die nicht per se über diese Kompetenz verfügen. Der Ausbildung von jungen Menschen wird immer eine wichtige Rolle haben, sodass die pädagogischen

5 Diese Formel wurde im Kontext der hiesigen Arbeit entwickelt. Mit Interesse sind Engagement und Motivation impliziert, mit Toleranz ist auch Vorurteilsfreiheit verbunden.

Kompetenzen auch dann lohnenswert erscheinen, wenn eine Ausbildertätigkeit temporär sein sollte. Eine explizite Vorbereitung auf und Auseinandersetzung mit der Zielgruppe ist unbedingt notwendig, um einen „Zielgruppenblick“ zu erwerben. In diesem Zusammenhang bedarf es einer Ergänzung oder Umstrukturierung von Curricula für die Aus- und Weiterbildung des Bildungspersonals.⁶

Ebenso ist eine Vernetzung der Berufsgruppen mit kollegialem Austausch und Reflexion wünschenswert und effektiv, um Lehr-Lern-Prozesse stets zu überdenken, die Qualität der Qualifizierung zu entwickeln und persönlich zu einer Horizonterweiterung zu gelangen.

Die unterschiedlichen Ausbildungsgänge der Berufsgruppen tragen – negativ betrachtet – zu unterschiedlichen Voraussetzungen und Vorkenntnissen bei, können aber – positiv betrachtet – zur Verwertbarkeit verschiedener Sichtweisen und Umgangsweisen genutzt werden – hierzu ist (organisierter) ermöglichter Austausch nötig.

Es scheint sinnvoll zu sein, für die Zielgruppe Situationen zu schaffen, in denen eine „1:1-Betreuung/-Begleitung“ gewährleistet ist, insbesondere bezogen auf Praktika. Vorteilhaft hieran ist, dass ein tatsächlicher Zugang zum jungen Menschen ermöglicht werden kann, ohne Ablenkung von Altersgenossen mit ähnlichen sozialen Herausforderungen. Gleichwohl ist damit nicht gemeint, einen jungen Menschen ausschließlich eine Bezugsperson zu binden.⁷

Weiterbildung muss nach Bedarf angeboten werden und somit den Erfordernissen/Bedarfen angepasst sein. Es ist begrüßenswert, von der beruflichen Tätigkeit losgelöste Themen anzubieten. Diese sorgen insgesamt für eine Work-Life-Balance. Nach Angaben der Befragten ist dies sehr effektiv für die Abgrenzung von der beruflichen Tätigkeit und verhilft somit zu neuer Energie.

Weiterbildungen sollten sowohl durch externe als auch interne Personen an verschiedenen Orten angeboten werden, denn bestimmte Thematiken bedürfen einer Außenreflexion und eines damit verbundenen Abstands zur Thematik. Andere bedürfen aufgrund der Berücksichtigung der internen Strukturen interner Personen. Darüber hinaus kann die Verschiedenheit der Orte, das Verlassen der eigenen Institution/des Betriebs den Blick weiten und anschließende Vergleiche zur eigenen

6 Die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft verabschiedete 2009 ein „Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht“. Vorgeschlagen werden eine Integration der Benachteiligtenthematik in bisherige Curricula, ein Wahlpflichtbereich oder ein eigenes Studium (vgl. DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT 2009, S. 20 f. und S. 41 ff.). Dies ist bezogen auf die Berufsschullehrerausbildung, wäre sicherlich aber auch auf andere Berufsgruppen übertragbar bzw. könnte eine Anregung sein.

7 Diese These lässt sich ableiten aus der Vielzahl weiterer Fragestellungen, die in dieser Kurzfassung leider nicht explizit aufgegriffen werden können. Die Thesen zur Weiterbildung erwachsen zudem u. a. den festgestellten Defiziten/dem Weiterentwicklungsbedarf.

(internen) Handlungsweise zulassen. Zudem können mögliche Netzwerke geknüpft sowie gepflegt werden und zugleich für notwendige Abwechslung sorgen.

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2010: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandels. Bielefeld 2010
- BAUER, Karl-Oswald: Pädagogische Basiskompetenzen: Theorie und Training. Weinheim 2005
- BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2010
- BIBB o. J.: Soziale Benachteiligung. – URL: <http://www.good-practice.de/3349.php> (Stand: 20.04.2009)
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT/SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK: Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. Bonn 2009
- DIETRICH, Andreas; JAHN, Robert W.: Kooperative Qualifizierung des Bildungspersonals als Beitrag zu Lernortkooperation und Professionalisierung. In: BWP 37 (2008) 6, S. 18–21
- KOMNETZ – Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen: Glossar. In: PROJEKT KOMNETZ (Hrsg.). Hamburg 2006
- MOLZBERGER, Gabriele u. a.: Reformprozesse in der Berufsbildung: Perspektiven für sozial benachteiligte junge Menschen. Berlin 2007
- NIEMEYER, Beatrix: Professionelle Benachteiligtenförderung: eine Bestandsaufnahme. In: KAMPMEIER, ANKE u. a. (Hrsg.): Das Miteinander fördern. Bielefeld 2008
- PAULSEN, Bent: Berufliche Qualifizierung von Benachteiligten. Vorlage zur Sitzung 2/2006 des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung Tagungsordnungspunkt 2, 2009
- QUALIMOVET o. J. – URL: <http://www.qualimovet.eu> (Stand: 01.06.2010)
- WEINBERG, Johannes: Kompetenzlernen. In: QUEM-Bulletin 1 (1996), S. 3–6

Robert W. Jahn

Stützlehrerinnen und Stützlehrer in der beruflichen Integrationsförderung – Erarbeitung eines Aufgabenprofils auf Basis berufsanalytischer Verfahren

Im Zentrum des Beitrages stehen die Aufgaben von Lehrkräften für den Stütz- und Förderunterricht (Stützlehrer/-innen), die wesentlich an der Berufsausbildung Benachteiligter beteiligt sind. Die Gruppe der Stützlehrer wurde in wissenschaftlichen Diskursen zum Übergangssystem bislang allenfalls randständig thematisiert, so dass kaum empirische Befunde vorliegen. Insbesondere die Aufgaben der Stützlehrer/-innen – als wichtige Grundlage weiterer Untersuchungen – sind bislang kaum systematisch erfasst und dargestellt. Im Rahmen berufsanalytischer Verfahren wurden die wesentlichen Aufgaben aus der Perspektive der Wissenschaft, der Auftraggeber (Bundesagentur für Arbeit), der Arbeitgeber (Bildungsträger) und der Beschäftigten (Stützlehrer) mittels Dokumentenanalysen und Interviews erfasst. Auf dieser Grundlage wurde ein Aufgabenprofil als Basis weiterer berufsanalytischer Forschungsarbeiten abgeleitet.

1. Einleitung

Zur Förderung Benachteiligter hat sich ein hinsichtlich Maßnahmen und Akteuren ausdifferenziertes System der beruflichen Integrationsförderung entwickelt. Innerhalb dieses Systems – in den Maßnahmen zur Förderung der Berufsausbildung Benachteiligter der Bundesagentur für Arbeit (BA) – unterstützen verschiedene pädagogische Fachkräfte benachteiligte Jugendliche dabei, erfolgreich eine Berufsausbildung zu absolvieren. Die sogenannten Stütz- und Förderlehrer/-innen¹ (im Folgenden Stützlehrer), die im vorliegenden Beitrag fokussiert werden, sollen diese Jugendlichen beim Erwerb fachtheoretischer und allgemeinbildender Kenntnisse unterstützen. Aufgrund der allgemein unzureichenden Befundlage zum pädagogischen Personal in diesem Feld zielt der vorliegende Beitrag darauf ab, mithilfe eines berufsanalytischen Ansatzes ein Aufgabenprofil dieser Stützlehrer abzuleiten. Dazu erfolgt in Kapitel 2 eine Verortung dieser Tätigkeit als pädagogische Spezialisierung innerhalb der Benachteiligtenförderung. Anschließend werden sowohl der theoretische Hintergrund des berufsanalytischen Vorgehens als auch die Fragestellung und

1 Um die Arbeit leserfreundlich zu gestalten, wurde auf eine durchgehende Nennung beider Geschlechter verzichtet. Wo nur die männliche oder weibliche Form verwendet wird, kann davon ausgegangen werden, dass immer auch das andere Geschlecht gemeint ist.

das methodische Vorgehen konkretisiert (Kapitel 3). In Kapitel 4 werden die Ergebnisse präsentiert und zusammengefasst. Schließlich dient Kapitel 5 der Ableitung potenzieller Anschlussfragen. Auf einer übergeordneten Ebene beschäftigt sich der Aufsatz somit mit der Frage, wie Spezialisierungen von Tätigkeiten entstehen und sich ggf. zu einem eigenständigen Beruf oder gar zu einer Profession weiterentwickeln.

2. Berufliche Integrationsförderung als Handlungsfeld für Stützlehrer

Die Tätigkeit von Stützlehrern ist im Feld der beruflichen Integrationsförderung zu verorten, das vorrangig der beruflichen und gesellschaftlichen Integration Benachteiligter dient. Entsprechend der Definition des BIBB-Hauptausschusses gelten „junge Menschen mit individuellem Förderbedarf [als benachteiligt; Anmerk. d. Verf.], die ohne besondere Hilfen keinen Zugang zur Ausbildung und Arbeit finden und ihre soziale, berufliche und persönliche Integration in die Gesellschaft nicht allein bewältigen können“ (BIBB 2007, S. 1).² Die Jugendlichen dieser originären Zielgruppen der Benachteiligtenförderung weisen insbesondere Defizite im Lern- und Sozialverhalten auf bzw. hinsichtlich ihrer Ausbildungsreife oder Berufseignung.

Zu deren Förderung hat sich ein ausdifferenziertes System der beruflichen Integrationsförderung etabliert, in dem verschiedene Institutionen (Allgemein- und Berufsbildende Schulen, Betriebe, Bildungsträger, Jugendhilfeträger etc.) und Akteure mit unterschiedlichen Zuständigkeiten und Förderphilosophien agieren (vgl. BYLINSKI 2008, S. 7; BIBB 2009, S. 205). Die Regelangebote zur Benachteiligtenförderung der BA sind innerhalb dieses Systems eine zentrale Säule und gelten als „Rückgrat“ der öffentlich finanzierten beruflichen Integrationsförderung“ (GRIMM/VOCK 2007, S. 11). Zu diesen Regelangeboten zählen Maßnahmen der Berufsorientierung, -vorbereitung und -ausbildung sowie zur „Nachqualifizierung“ (vgl. BIBB 2010, S. 252). Die wesentlichen Instrumente zur Förderung der Berufsausbildung Benachteiligter, die im Weiteren betrachtet werden, basieren auf dem Konzept der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung und der Annahme, dass die berufliche und gesellschaftliche Integration Benachteiligter nicht allein durch die Bereitstellung staatlich subventionierter Ausbildungsplätze realisiert werden kann (vgl. ERBE/VOCK 2003,

2 Etwas weiter definiert Bojanowski (2006, S. 342) Jugendliche als „benachteiligt, wenn in ihren Bildungsbiografien – zu irgendeinem Zeitpunkt – Probleme beim Übergang von der Schule zur Berufsausbildung bzw. von der Berufsausbildung in die Erwerbstätigkeit/Beschäftigung auftreten“, und schließt damit Formen der Marktbenachteiligung ein, die sich auf Probleme in Bezug auf das Matching zwischen Ausbildungsnachfrage und -angebot beziehen (vgl. BEICHT/FRIEDRICH/ULRICH 2008, S. 293 ff.). Dieser Aspekt wird in diesem Beitrag jedoch weitgehend ausgeblendet.

S. 165). Vielmehr muss eine Orientierung an den individuellen Förderbedürfnissen erfolgen.

Die Förderung erfolgt primär in den Maßnahmen der ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) und der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE), in denen 118.921 Jugendliche (Jahresdurchschnittsbestand 2008) entweder in einem Betrieb (abH) oder bei einem Bildungsträger (BaE) den „praktischen“ Teil der Ausbildung absolvieren. Dabei werden sie durch Stütz- und Förderunterricht sowie sozialpädagogische Begleitung individuell begleitet, um Defizite im Lern- und Sozialverhalten auszugleichen und einen erfolgreichen Berufsabschluss zu ermöglichen (vgl. BIBB 2010, S. 256 ff.).

An diesen Lernorten der Benachteiligtenförderung agieren unterschiedliche pädagogische Akteure: Sozialpädagogen, Ausbilder, Stützlehrer bzw. Mitarbeiter mit Mehrfachqualifikationen. Deren gemeinsames Ziel ist es, die soziale, berufliche und persönliche Integration der Jugendlichen in die Gesellschaft zu unterstützen. Die Diskurse zur pädagogischen Professionalität beziehen sich zumeist auf Lehrende im staatlichen Schulwesen und betrachten das pädagogische Personal in diesem Feld allenfalls randständig, sodass hierzu bislang nur wenige Untersuchungen vorliegen (vgl. bspw. BYLINSKI/FRAUZ/LÜDEMANN 2010; KRAMER 2008; CHRISTE u. a. 2002). Im Hinblick auf die Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung statuiert das Memorandum der SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DGfE (2010) u. a. einen Mangel an systematischen Qualifizierungswegen. Auch KRAMER (2008, S. 34) kommt aus der Perspektive der pädagogischen Akteure zu dem Schluss, dass eine bessere akademische Ausbildung in Form eigener Studienschwerpunkte notwendig sei.

Im Rahmen dieses Beitrags werden die Stützlehrer fokussiert, die im Rahmen von BaE und abH für die Planung und Durchführung des Stütz- und Förderunterrichts verantwortlich sind. Dieser dient der Vermittlung und Festigung berufsfachlicher und allgemeinbildender Lerninhalte sowie der Verbesserung der Lernkompetenz. Die ca. 6.000 Stützlehrer³ sollten formal ein 2. Staatsexamen in einem Lehramt besitzen (vgl. BMBF 2005, S. 25) und sind somit vorrangig für eine Tätigkeit im Schulwesen ausgebildet. Sie benötigen besondere pädagogische Kompetenzen, um den Balanceakt zwischen Qualifizierung und Persönlichkeitsentwicklung zu bewältigen sowie die Jugendlichen kleinschrittig und trotzdem ganzheitlich zu fördern.

Um sowohl die kollektive als auch individuelle Professionalisierung dieser Akteure vorantreiben zu können, bedarf es zunächst einer intensiven Auseinanderset-

3 Aus Teilnehmerbestandsdaten und Personalschlüsseln von abH und BaE ist zu schließen, dass 2007 ca. 4.700 Personalstellen sowie aufgrund von Teilzeitregelungen, Personalunionen und Leitungsfunktionen (vgl. dazu GRIMM/VOCK 2007) ca. 6.000 Personen eine solche Tätigkeit ausüben.

zung mit der Tätigkeit und den beruflichen Aufgaben der Stützlehrer. Zwar liegen in der Datenbank *berufenet.arbeitsagentur.de* Berufsinformationen zum Beruf bzw. zur Spezialisierung „Lehrer/-in – Stützunterricht“ vor, allerdings sind diese bezogen auf den Bereich des öffentlichen Schulwesens oder die sonderpädagogische Arbeit mit Menschen mit Behinderungen. Aufgaben, Anforderungen und notwendige Kompetenzen sowie Arbeitsbedingungen und Status dieser pädagogischen Fachkräfte im Rahmen der Benachteiligtenförderung sind lediglich schemenhaft umrissen und sollten daher Gegenstand näherer Untersuchungen werden. Dies zielt auf die Fragestellung ab, welche Aufgaben Stützlehrern im Kontext der Benachteiligtenförderung zukommen. Eine Aufgabenanalyse als grundlegendes Element einer detaillierten Berufsbeschreibung soll daher Gegenstand des vorliegenden Beitrags sein.

3. Methodisches Vorgehen

Zur Beschreibung von Berufen bietet sich die Berufskunde als Bezugsdisziplin an (vgl. BÜRGI 1976, S. 30). Diese muss jedoch, SCHANNE (1990, S. 112 ff.) folgend, im Sinne einer empirisch-systematischen Berufsforschung betrieben werden, die theoretisch fundiert mit berufsanalytischen Methoden arbeitet. Systematische Berufsforschung ermöglicht die Erarbeitung einer vollständigen, repräsentativen und objektiven Berufsmonografie (vgl. KIRCHER/ROHMERT 1973). Die Berufsforschung umfasst Arbeits- und Arbeitsplatzanalysen, die u. a. mithilfe von Beobachtungs- und Befragungsverfahren realisiert werden. Auf Basis dieser Analysen können die Befunde in eine erste Fassung einer Berufsbeschreibung („berufskundliches Grundlagenmaterial“) überführt werden. Dies ist weiter zu verdichten und um Anforderungsanalysen zu erweitern, um letztlich die Erarbeitung einer Berufsmonografie zu ermöglichen (vgl. SCHANNE 1990, S. 140). BÜRGI (1976, S. 67) identifiziert folgende Schwerpunkte, die im Sinne einer Mikroanalyse des Berufs zu erfassen sind: Berufsziele, Aufgaben, Arbeitsabläufe und -verrichtungen, Arbeitsumfeld und soziologische Rahmenbedingungen.

Um der o.g. Forderung nach theoretischer Fundierung der Berufsanalysen gerecht zu werden, erfolgt eine Orientierung am Berufskonzept von DOSTAL/STOOSS/TROLL (1998):

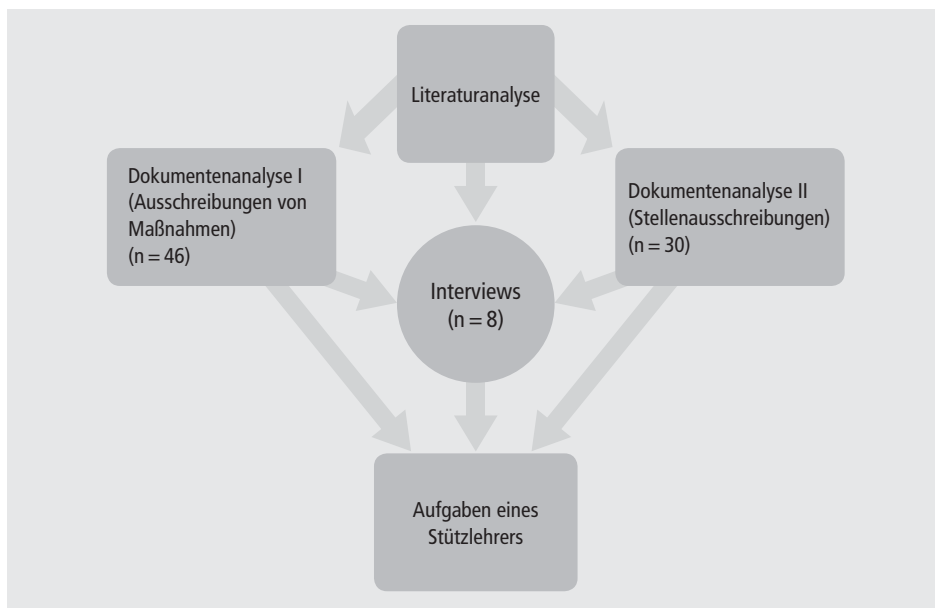
„Der Beruf stellt die für eine vorgegebene Arbeitsaufgabe charakteristische Merkmalskombination dar. Beruf entsteht und besteht im Spannungsfeld zwischen Arbeitsplatz- und Arbeitskraftseite“ (DOSTAL/STOOSS/TROLL 1998, S. 440).

Den Arbeitsaufgaben kommt innerhalb des mehrdimensionalen und komplexen Berufskonzepts eine zentrale Rolle zu. Der Beitrag wird sich daher auf die Aufgaben-

analyse beschränken und dient somit der Explikation berufskundlichen Grundlagenmaterials. Hierzu wird ein exploratives Vorgehen gewählt, das sich an Methoden der qualitativen Sozialforschung orientiert. Um ein breites Spektrum an Erkenntnissen zu gewinnen und die Objektivität zu erhöhen, integriert der vorliegende Beitrag unterschiedliche Perspektiven zur Beantwortung der Fragestellung. Da Berufsanalysen als empirische Feldforschung neben Beobachtungen und Befragungen andere Quellen berufskundlicher Informationen erschließen sollen (vgl. SCHANNE 1990, S. 70 ff.), werden vier Analyseschritte bzw. -verfahren durchgeführt (vgl. Abb. 1).

Erstens geht es um die Auswertung einschlägiger wissenschaftlicher Fachbeiträge und Studien (Literaturanalyse) in Bezug auf die Aufgaben von Stützlehrern. Diese liefert normative Aussagen über die Aufgaben von geringer Verbindlichkeit (welche Aufgaben soll ein Stützlehrer wahrnehmen?).

Abbildung 1: Forschungsdesign im Überblick



Zweitens erfolgt eine Analyse öffentlicher Ausschreibungen von BaE-Maßnahmen der regionalen Einkaufszentren⁴ (Dokumentenanalyse I). In diesen werden grundle-

4 Die regionalen Einkaufszentren (Bayern, BB/SAT, Nord, NRW, Südwest) schreiben im Auftrag der Arbeitsagenturen und Träger der Grundsicherung Maßnahmen öffentlich aus und vergeben sie in wettbewerbsorientierten Verfahren. In die Untersuchung fließen 46 BaE-Ausschreibungen aus 2009 mit insgesamt 667 Maßnahmelosen ein, die im Zeitraum vom 13.03.2009 bis 17.06.2009 auf der Homepage der BA abrufbar waren.

gende Anforderungen an die Maßnahmedurchführung festgeschrieben, aus denen sich wesentliche formale Aufgaben des Stützlehrers ableiten lassen.⁵

Drittens werden weiterhin 30 Stellenanzeigen von Bildungsträgern (Dokumentenanalyse II) analysiert, die relevante berufskundliche Informationen über Aufgaben, Anforderungen und Qualifikationen enthalten können (vgl. DIETZEN/KLOAS 1999, S. 13 ff.). Auf Basis des Literaturstudiums werden die Dokumente jeweils mittels eines deduktiven Vorgehens inhaltsanalytisch ausgewertet, wobei innerhalb der Auswertung in der zweiten Stufe das Kategoriensystem induktiv weiterentwickelt wird (vgl. MAYRING 2002). Dabei werden gemäß der Berelson'schen Maxime Quantifizierungen vorgenommen (vgl. LAMNEK 2005, S. 496). In den Dokumentenanalysen werden ebenfalls normative Aussagen erhoben, allerdings mit einem deutlich höheren Grad an Verbindlichkeit (welche Aufgaben müssen Stützlehrer wahrnehmen?).

Viertens werden darauf aufbauend acht leitfadengestützte Interviews bei drei Bildungsträgern in Thüringen durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet.⁶ Hierdurch kann die subjektive Wahrnehmung der Aufgaben durch die Berufstätigen in die Analyse einfließen, um die Arbeitsplatzperspektive und die faktischen Aufgaben stärker zu akzentuieren (welche Aufgaben nimmt ein Stützlehrer wahr?).

Dieses Vorgehen stellt eine Alternative zu berufsanalytischen Ansätzen, die Arbeitsplatzanalysen als Ausgangspunkt vorsehen, dar. Das trichterförmige Vorgehen zur Analyse der Aufgaben dient sowohl der Fragestellung als auch dem Ziel der Erarbeitung berufskundlicher Grundlagen.

4. Ergebnisse

4.1 Aufgaben von Stützlehrern aus wissenschaftlicher Perspektive

Die durchgeführte Literaturanalyse zeigt, dass selten konkrete Aufgaben von Stützlehrern bzw. des Stütz- und Förderunterrichts systematisch thematisiert werden. Der Stütz- und Förderunterricht zielt auf die Förderung fachtheoretischer Qualifikationen in berufsbezogenen und allgemeinbildenden Fächern ab, die Aufarbeitung der Berufsschulinhalte, die Prüfungsvorbereitung sowie eine individuelle Lernberatung und -förderung. Damit sollen berufsübergreifende Grundlagen und fehlende Kenntnisse der Jugendlichen aufgearbeitet und Transferpotenziale zur fachprak-

5 Die Bedeutung dieser Dokumente für die Berufsanalyse wird aus den gesetzlichen Grundlagen ersichtlich. Die §§ 240 ff. SGB III weisen nur oberflächlich auf die inhaltliche Ausgestaltung hin und ermächtigen in § 247 SGB III die Bundesagentur, die Ausgestaltung der Maßnahmen zu konkretisieren. In den entsprechenden Geschäftsanweisungen der BA zu BaE und abH wird wiederum auf die jeweils aktuellen Leistungsbeschreibungen der Ausschreibungen verwiesen (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2009, S. 5 f.).

6 Herzlicher Dank gilt an dieser Stelle Juliane Schmidt für die Unterstützung bei der Datenerhebung.

tischen Ausbildung eröffnet werden. Die Jugendlichen sollen in einer angstfreien und vertrauensvollen Atmosphäre Lernkompetenz, Motivation, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung (wieder-/weiter-)entwickeln (vgl. GILLEN/SCHÖNBECK 2008; GRIMM/VOCK 2007, S. 7; BRAUN/RICHTER/MARQUARDT 2007, S. 63 f.; BMBF 2005; WÜRFEL 2001) womit u. a. emanzipatorische und erzieherische Ansprüche formuliert werden. Zudem wird die Integration Benachteiligter in eine reguläre Ausbildung bzw. den ersten Arbeitsmarkt als wichtige Aufgabe formuliert.

Die Ausgestaltung der Maßnahmen unterliegt vielfältigen Anforderungen, welche auf die Aufgaben der Akteure zurückwirken. Angemahnt wird eine an individuellen Bedürfnissen orientierte, zielgruppengerechte und flexible Förderung. In Ermangelung eines formalen Curriculums dienen die kooperativ im Team und mit den Jugendlichen erarbeiteten Förderpläne als „individueller Lehrplan“, deren Ausgestaltung sich an Rahmenlehrplänen und Ausbildungsrahmenplänen orientiert (vgl. GILLEN/SCHÖNBECK 2008; GRIMM/VOCK 2007, S. 6; BMBF 2005; BOTHMER/FÜLBIER 2001). Relevant sind zudem die pädagogischen Förderprinzipien der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung (Ganzheitlichkeit, Lebenswelt-, Subjekt-, Kompetenz-, Handlungsorientierung, Individualisierung, Binnendifferenzierung, Partizipation; vgl. BMBF 2005). Es soll i. d. R. in Kleingruppen, alternativ oder ergänzend in Einzelunterricht gearbeitet werden. Zudem wird kleinschrittiges, anschauliches, anwendungsorientiertes Lehren und Lernen empfohlen, um Überforderungen vorzubeugen. Stützlehrer sollen vermehrt in der Rolle des Moderators und/oder Beraters von Lernprozessen agieren (vgl. BOTHMER/FÜLBIER 2001). Weiterhin werden Kooperationsaufgaben stark diskutiert.

Innerhalb der Bildungseinrichtung sind Stützlehrer, Ausbilder, Sozialpädagogen und Trägerleitung gemeinsam für den Ausbildungserfolg verantwortlich (vgl. WÜRFEL 2001, S. 937). Die kontinuierliche Förderplanarbeit gilt hier als Basis von Diagnose, Planung, Durchführung, Reflexion und Dokumentation innerhalb der Maßnahme, die in enger Abstimmung die inhaltliche und methodische Ausgestaltung des Stütz- und Förderunterrichts bestimmt (vgl. GILLEN/SCHÖNBECK 2008; BMBF 2005; BOTHMER/FÜLBIER 2001). Diese interne Kooperation weist nicht nur planerische und reflexive, sondern auch durchführende Elemente auf (vgl. ECKERT u. a. 2007, S. 6). Zumindest in der theoretischen Diskussion werden die Aufhebung der strikten Trennung der Arbeitsbereiche und die Verschiebung von einer additiven zu einer integrativen Lehrorganisation (vgl. ZIELKE/LEMKE 1989, S. 79) propagiert.⁷

7 Ernüchternd wird jedoch zugleich konstatiert, dass diese anspruchsvollen Aufgaben in der Praxis kaum realisiert werden können (BMBF 2005, S. 246). Dies mag u. a. Spannungen und Konflikte geschuldet sein, die aufgrund unterschiedlicher Perspektiven auf Ausbildungsziele und Jugendliche (vgl. hierzu GRIMM/VOCK 2007) sowie differenzierter Kompetenzen und Sozialisierungen (WÜRFEL 2001, S. 937) entstehen. Zudem erschweren vermutlich auch die im Zuge des Wettbewerbs- und Preisdrucks steigenden Unsicherheiten Kooperation und Fehlerkultur.

Die externe Kooperation spezifiziert die vertikale und horizontale Zusammenarbeit von Lernorten, Akteuren und Institutionen, welche gemeinsam die berufliche und gesellschaftliche Integration der Jugendlichen begleiten (vgl. BMBF 2005, S. 147 ff.). Diese sollen sich im Sinne einer biografischen Begleitung (vgl. BYLINSKI 2008) koordinieren und abstimmen. Bedeutsame Kooperationspartner der Stützlehrer sind, wie sich aus den Zielen und Anforderungen des Stütz- und Förderunterrichts ableiten lässt, Berufsschulen bzw. deren Lehrkräfte sowie Betriebe mit ihren Ausbildern. Die externe Kooperation dient v. a. der Information und Abstimmung im Hinblick auf den Stütz- und Förderunterricht. Zudem werden gemeinsame pädagogische Aktivitäten (Durchführung von Projekten, Teamteaching) sowie eine Präsenz der Stützlehrer in Schulen und Hospitationen im Unterricht gefordert (vgl. BMBF 2005, S. 102).

4.2 Aufgaben von Stützlehrern aus der Perspektive der BA

Die analysierten Ausschreibungen der REZ unterscheiden sich inhaltlich nur marginal. In den Ausschreibungen ist dem Stütz- und Förderunterricht ein eigener Abschnitt gewidmet:

„Der Erwerb von fachtheoretischen, -praktischen und allgemeinbildenden Kenntnissen (hier insbesondere Deutsch und Mathematik) ist durch den Einsatz von Stütz- und Förderunterricht abzusichern.

Den Teilnehmern sind die zur Ausbildung erforderlichen fachtheoretischen, -praktischen und allgemeinbildenden Inhalte zielgruppen- und voraussetzungsgerecht zu vermitteln bzw. deren Vermittlung zu unterstützen und zu stabilisieren (Stützunterricht). Der Stützunterricht ist kontinuierlich für alle Auszubildenden einzusetzen und auf die im Berufsschulunterricht vermittelten Unterrichtsinhalte abzustimmen.

Den Teilnehmern sind generell neue Lernmöglichkeiten zu eröffnen. Dabei sollen Inhalte und Zusammenhänge aufgezeigt, verdeutlicht und dauerhaft in das Wissens- und Handlungspotenzial übernommen werden. Der Förderunterricht ist individuell einzusetzen und mit anderen Lernsituationen zu verzahnen (Förderunterricht).

Die Teilnehmer sind durch gezielte Aktivitäten auf die jeweilige Zwischen-, Teil- bzw. Abschlussprüfung vorzubereiten. Neben der fachlichen Vorbereitung ist auch ein spezielles Training im Umgang mit Prüfungsstress, Prüfungsangst und Prüfungsdruck durchzuführen“ (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2009, S. 24).

Im Kontrast zur Fachliteratur wird die Gewährleistung des erfolgreichen Berufsabschlusses als Erfolgskriterium und Aufgabe in den Ausschreibungen höher gewichtet. Die Orientierung an den Berufsschulinhalten weist ebenfalls eine höhere Dominanz auf. Zudem wird eine „ausbildungsrelevante“ Kenntnis- und Wissensvermittlung betont, sodass sich der in § 241 SGB III für die abH geforderte Grundsatz, dass entsprechende Maßnahmen über betriebs- und ausbildungsübliche Inhalte hinausgehen müssen, in den Dokumenten kaum widerspiegelt.

Im Kontext der in den Ausschreibungen formulierten allgemeinen Anforderungen an die Bildungsmaßnahmen werden Aufgaben genannt, die auch für die Stützlehrer relevant sind:

Erstens wird die Förderung diverser „Schlüsselqualifikationen“ (persönliche, soziale, methodische, interkulturelle u. a. Kompetenzen) als Querschnittsaufgabe des gesamten Ausbildungsteams verankert (vgl. ebd., S. 23 f.).

Zweitens wird neben der erwähnten starken Orientierung des Unterrichts an den Lerninhalten der Berufsschule und damit an den Rahmenlehrplänen für die gesamte Ausbildung die Einhaltung von Ausbildungsordnungen und Ausbildungsrahmenplänen gefordert (vgl. ebd., S. 14 ff.).

Drittens gelten die Grundsätze der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung (Zielgruppenspezifität, Binnendifferenzierung, Individualisierung). Dabei wird v. a. auf eine zielgruppengerechte Methodik sowie den Kompetenzansatz abgestellt, sodass Lernsituationen zu schaffen sind, die an vorhandene Kompetenzen anknüpfen und in denen die Teilnehmer ihre Fähigkeiten erkennen und zur Geltung bringen können (vgl. ebd., S. 23).

Hohe Relevanz wird viertens den Förderplänen als Instrument der Planung und Steuerung des individuellen Maßnahmeverlaufs zugesprochen, die als Instrument zur Überwachung und Beurteilung des Ausbildungs- und Entwicklungsprozesses dienen.

„Die systematische Förderplanung ist die Grundlage für eine zielgerichtete Unterstützung der Teilnehmer. Sie baut auf den zu erhebenden Informationen über den Teilnehmer hinsichtlich seiner schulischen Erfahrungen, des bisherigen persönlichen und beruflichen Werdegangs, seines sozialen Umfeldes, seiner Kompetenzen und Defizite sowie weitere für den Prozess wichtigen Kompetenzen (wie z. B. die individuelle Ausprägung der Schlüsselkompetenzen) auf. Das Förderangebot wird nach Auswertung der Informationen mit dem Teilnehmer gemeinsam im Hinblick auf Förderschwerpunkte und -ziele festgelegt und vereinbart. Bei der Festschreibung der Förderziele ist für den Teilnehmer die Transparenz der Abläufe, Entscheidungen, Vereinbarungen und Konsequenzen wichtig. Zudem ist deutlich herauszustellen, in welcher Art und in welchem

Umfang die Unterstützung durch die Fachkräfte des Auftragnehmers erfolgt. Hierbei ist insbesondere darzustellen, wie die Entwicklung der Schlüsselkompetenzen sowie die Unterstützung hinsichtlich des anzustrebenden Ziels eines frühzeitigen Übergangs in betriebliche Ausbildung umgesetzt wird. Die Förderplanung ist regelmäßig zu den im Rahmen der Zielvereinbarung vereinbarten Zeitpunkten auszuwerten und weiterzuentwickeln. Die Dokumentation des individuellen Ausbildungs- und Entwicklungsstandes der Teilnehmer; sowie die Planung, Überwachung, Beurteilung, Steuerung des Ausbildungs- bzw. Entwicklungsprozesses erfolgen durch den Förderplan. Der Förderplan wird bei Eintritt in die Maßnahme in Abstimmung mit dem Teilnehmer erstellt und kontinuierlich fortgeschrieben“ (ebd., S. 24 f.).

Dies zeigt, dass im Kontext der Förderplanung curriculare Aufgaben i. w. S. gestellt werden. Hervorzuheben ist dabei der partizipative Gedanke, der sich in der „Abstimmung mit den Teilnehmenden“ widerspiegelt. Die damit verbundene interne Kooperation soll einem additiven Nebeneinander einzelner Ausbildungsbestandteile vorbeugen und eine integrative Lehrorganisation fördern.

Aus den Ausführungen zur Förderplanarbeit lassen sich fünftens diagnostische Aufgaben ableiten. Zu Beginn der Maßnahmen sind vielfältige Informationen bez. der Teilnehmer als Basis der Förderplanarbeit und der Maßnahmedurchführung zu erheben. Zur Fortschreibung der Förderpläne müssen formativ Diagnosen der Entwicklung der Teilnehmer erfolgen.

Die Erstellung und Fortschreibung der Förderpläne impliziert sechstens administrative, evaluatorische und berichterstattende Aufgaben. Zudem wird eine Qualitätssicherung durch eine Evaluation der Maßnahmedurchführung seitens des Auftragnehmers mittels Befragungen und interner Reflexion gefordert, die dem Auftraggeber vorzulegen sind (vgl. ebd., S. 26).

Siebtens wird das Ziel der Integration in duale Ausbildung bzw. nach Ausbildungsabschluss in Erwerbsarbeit betont, für das frühzeitig geeignete Aktivitäten zu initiieren sind (vgl. ebd., S. 25 f.).

Übergreifend betonen diese Dokumente Aufgaben der internen und externen Kooperation. Es gilt die Maßgabe einer kohärenten Ausgestaltung durch das Personal. So wird die kontinuierliche Förderplanarbeit und Abstimmung der Aktivitäten im Team, die Verzahnung des Stütz- und Förderunterrichts mit anderen Lernsituationen und die Abstimmung mit der sozialpädagogischen Begleitung gefordert (vgl. ebd., S. 29). Nicht zuletzt wird die externe Kooperation als Aufgabe des Auftragnehmers herausgestellt und dessen Einbindung in regionale Netzwerke und die intensive Zusammenarbeit mit Betrieben, Verbänden, Berufsschulen und sonstigen Trägern gefordert (vgl. ebd., S. 25). Offen bleibt jedoch, ob diese intensive Zusam-

menarbeit im Sinne einer biografischen Berufswegebegleitung oder als Informationsaustausch interpretiert werden soll. Die Abstimmung mit der Berufsschule und ihren Inhalten ist wie dargestellt v. a. im Hinblick auf den Stütz- und Förderunterricht von besonderer Relevanz.

4.3 Aufgaben von Stützlehrern aus der Perspektive der Träger

Die Stellenanzeigen sind in ihrer Aussagekraft stark differenziert. Zwar werden Aufgaben, Anforderungen sowie Erwartungen der Arbeitgeber formuliert, jedoch verbleibt der überwiegende Teil der Stellenanzeigen auf einem unspezifischen Niveau.

Tabelle 1: Aufgaben und Ziele aus Trägerperspektive

Aufgaben von Stützlehrern aus der Perspektive der Träger	Ankerbeispiele	Nennung in Stellenanzeigen in %
Durchführung des Stütz- und Förderunterrichts	Kernaufgabe, über die Stützlehrertätigkeit definiert wird	100,00 %
Beratungsaufgaben	„Lernen lernen“, „individuelle Lernberatung“, „Unterstützung bei Arbeitsplatzsuche“	36,67 %
Kooperationsaufgaben	„Kooperation mit Bewilligungsgebern“, „Praktikumsbetrieben“, „Berufsschule“, „Teamarbeit“	36,67 %
Curriculare Aufgaben	„Mitwirken bei der individuellen Förderplanung“	16,67 %
Administrative Aufgaben	„Qualitätsmanagement“, „Auswertung der Bildungsmaßnahmen“, „Dokumentation“,	16,67 %
Informelle Fortbildung	„Bereitschaft zur Einarbeitung in unterschiedliche Berufsfelder“	10,00 %
Diagnostische Aufgaben	–	0,00 %
Mehrfachnennungen möglich; % bezogen auf n = 30		
Ziele* des Stütz- und Förderunterrichts	Ankerbeispiele	Nennung in Stellenanzeigen in %
Wissensvermittlung	fundierte Kenntnis- und Wissensvermittlung in den Bereichen Bau, Metall, Maler & Lackierer“	50,00 %
Vermittlung von Schlüsselqualifikationen	„soziales Kompetenztraining, Vermittlung von EDV-Grundlagen“, „Soft Skills“	16,67 %
Integration in Ausbildung und Beruf	„Durchführung von Bewerbertrainings“, „Unterstützung bei der Arbeitsplatzsuche“	13,33 %
Prüfungsvorbereitung	„zielgerichtete Prüfungsvorbereitung gewährleisten“	10,00 %
Motivation	„Motivationstraining“, „wenn Sie motivieren und unterstützen können“	10,00 %
Persönlichkeitsentwicklung	„wenn Sie jungen Menschen helfen wollen, ihr Leben eigenverantwortlich zu meistern“	3,33 %
Mehrfachnennungen möglich; % bezogen auf n = 30		
* In 20 Stellenanzeigen (66,7 %) werden Ziele des Stütz- und Förderunterrichts genannt.		

In den einbezogenen Stellenanzeigen wird die Durchführung des Stütz- und Förderunterrichts übereinstimmend als Kernaufgabe von Stützlehrern formuliert (vgl. Tab. 1). Relativ häufig werden Beratungsaufgaben (36,7 %) angesprochen, die sich primär auf Lernberatung und -förderung bzw. Berufsorientierung beziehen. In diesem Kontext wird bspw. die Aufgabe der Durchführung von Bewerbungstrainings für Jugendliche genannt, um die Bewältigung der zweiten Schwelle zu erleichtern. Im Hinblick auf pädagogische Anforderungen des Stütz- und Förderunterrichts wird vereinzelt auf die Berücksichtigung individueller Lernbedürfnisse und Voraussetzungen hingewiesen (10,0 %). Als unterstützende Aufgaben werden kooperative (36,7 %), administrative (16,7 %) und curriculare (16,7 %) Aufgaben formuliert. Diagnostische Aufgaben werden hingegen nicht erwähnt. Die Kooperationsaufgaben werden in den Stellenanzeigen differenziert dargestellt. Vorrangig wird die interne Kooperation, d. h. die Zusammenarbeit und Abstimmung mit bzw. im Ausbildungsteam, gefordert (30,0 %). Nachrangig werden externe Kooperationsaufgaben erwähnt (23,3 %), die sich insbesondere auf die Abstimmung und Kontaktpflege mit der Berufsschule beziehen. Administrative Aufgaben werden im Rahmen des Berichtswesens, der Dokumentation von Teilnahmeverläufen und der Erfolgsauswertung von Maßnahmen formuliert. Die genannten curricularen Aufgaben beziehen sich primär auf die Förderplanung und die Planung des Stütz- und Förderunterrichts, der sich an Inhalten der Berufsschule orientieren soll. Hervorzuheben ist zudem, dass eine eigenverantwortliche (informelle) Aneignung von relevanten Kenntnissen und Lernbereitschaft in einigen Anzeigen explizit erwartet wird (10,0 %).

Sofern Ziele des Stütz- und Förderunterrichts (vgl. Tab. 1) differenziert werden (in 66,7 % der Anzeigen), wird insbesondere auf die Wissensvermittlung (50,0 %) hingewiesen. Die o. g. Aspekte der Entwicklung von Schlüsselqualifikationen, das Ziel der beruflichen Integration, der Motivation und der Prüfungsvorbereitung werden als Aufgabe resp. Ziel des Stütz- und Förderunterrichts selten erwähnt. Vor allem die Persönlichkeitsentwicklung (3,3 %) spielt als Ziel kaum eine Rolle.

Zusammenfassend wird in den Dokumenten deutlich, dass sich die Aufgaben der Stützlehrer primär auf die Durchführung des Stütz- und Förderunterrichts beziehen, dessen Ziele und Anforderungen selten differenziert und z. T. unterschiedlich akzentuiert dargestellt werden. Unterstützend fungieren daneben kooperative, curriculare und administrative Aufgaben sowie Beratungsaufgaben.

4.4 Aufgaben von Stützlehrern aus der Perspektive der Beschäftigten

Die Befunde der Literatur- und Dokumentenanalysen dienen als Ausgangspunkt der Befragung von Stützlehrern und finden Niederschlag im Interviewleitfaden. In den Interviews wird deutlich, dass es unterschiedliche Akzentuierungen bei der Katego-

risierung und Gewichtung der Aufgaben seitens der Befragten gibt. Schwerpunkt der Tätigkeit⁸ ist den Interviews zufolge die Planung und Durchführung des Stütz- und Förderunterrichts. Daneben bestehen weitere, dieser Kernaufgabe untergeordnete Aufgaben, die der „professionellen“ Erfüllung der Unterrichtsfunktion dienen. Die verschiedenen Aufgaben können faktisch nicht analytisch getrennt betrachtet werden, sondern wirken zusammen und bedingen sich ineinander übergehend wechselseitig.

Alle Befragten sehen den Stütz- und Förderunterricht als Ergänzung zum Berufsschulunterricht. Er soll die Bewältigung fachtheoretischer Ausbildungsinhalte unterstützen, allgemeinbildende Inhalte aufarbeiten und den Prüfungserfolg gewährleisten. Dabei thematisieren Stütz- und Förderunterricht unterschiedliche Dinge. Der Stützunterricht einerseits beinhaltet eher fachliche Inhalte, der Förderunterricht andererseits dient eher der Lernberatung und -förderung, der Förderung sozialer Kompetenzen, der individuellen „Einzelnachhilfe“ oder der Förderung von Grundlagenkenntnissen (Mathematik, Deutsch). Das Ziel der Motivation der Jugendlichen für theoretisches Lernen und damit verbunden für den Berufsschulunterricht wird als wichtige Basis der Unterrichtsdurchführung charakterisiert. Die Integration der Jugendlichen in eine duale Ausbildung oder Erwerbstätigkeit (bspw. durch Bewerbungstraining, Vermittlungsaktivitäten) spielt keine Rolle. Da der Schwerpunkt des Unterrichts deutlich auf fachtheoretische Inhalte begrenzt wird, ist die Frage nach der persönlichkeitsfördernden und erzieherischen Funktion neu zu stellen, da v. a. die Aufgabe der Persönlichkeitsentwicklung z. T. ausdrücklich an die Sozialpädagogen delegiert wird. Zwar sieht man sich zur Mitwirkung verpflichtet, jedoch spielt dies eine eher untergeordnete Rolle im Unterricht.⁹

Die konkrete Ausgestaltung des Stütz- und Förderunterrichts orientiert sich übereinstimmend u. a. an individuellen Bedürfnissen, Problemen, Vorschlägen und Wünschen der Jugendlichen, den Prüfungen, Berufsschulhalten sowie an den Informationen der Berufsschule und ihrer Lehrkräfte, was einerseits ad hoc in den Unterricht einfließt, andererseits über die Förderplanarbeit und in Abstimmung im

8 Zugleich wird deutlich, dass die Tätigkeit sehr belastend sein kann, wenn es nicht gelingt, einen Draht zu den Jugendlichen aufzubauen, sodass scheinbar fachliche Qualifikationen allein nicht ausreichen, da sich Anforderungen der Zielgruppe von der „normalen“ Ausbildung stark abheben: „Also als ich damals nach der Wende, ich hatte ja vorher 25 Jahre (...) als Meister gearbeitet und Lehrlinge ausgebildet und so weiter. Und dann bin ich in die außerbetriebliche Ausbildung gekommen, da ist für mich eine Welt zusammengebrochen.“ Weiter heißt es: „Ich muss schon sagen, dass mich am Anfang diese Umstellung, diese Art der Jugendlichen, also das hat mich schon ein viertel oder halbes Jahr ganz schön beschäftigt und auch fast frustriert. Aber man ist mit der Arbeit dann auch reingewachsen, und das ging dann auch ganz gut“ (G-17-m-59-403 ff./847 ff.). Abkürzung bedeutet: Interviewnummer – Berufserfahrung in Jahren – Geschlecht – Alter – Zeile im Transkript.

9 „Also ich würde das [die Persönlichkeitsentwicklung; Anmerk. d. Verf.] schon in Richtung des Sozialpädagogen einordnen. Die Persönlichkeitsentwicklung, die kann man ja nicht so einfach abhaken, da spielt ja auch das ganze Umfeld eine Rolle. Aber dass ich (...) den Unterricht so gestalte, um speziell eine Persönlichkeit zu entwickeln, das eher nicht. Das kommt sicher dabei mit raus, wenn wir Glück haben, aber jetzt da speziell einen Unterricht zu machen, das würde ich nicht so sehen“ (G-17-m-59-250 ff.).

Team auf den Stütz- und Förderunterricht zurückwirkt. In allen Gesprächen werden die Prüfungsvorbereitung und die Orientierung an Berufsschulinhalten als überaus bedeutsam eingeschätzt. Die hohe Dominanz der Prüfungsvorbereitung kann damit erklärt werden, dass die Interviewpartner den Prüfungserfolg als primäres Erfolgskriterium des pädagogischen Handelns auf Träger- und Personalebene ansehen.¹⁰ Im Kontext der Förderplanarbeit werden diagnostische Aufgaben formuliert, die sich v. a. auf eine Leistungs- und Kompetenzfeststellung zu Beginn der Maßnahmen beziehen und welche die Basis der Förderplanarbeit und des Unterrichts darstellen.¹¹ Auf Basis der Eingangsdiagnostik werden die Förderpläne gemeinsam im Team erarbeitet und im Maßnahmeverlauf fortgeschrieben. Stützlehrer sind demnach an der Erarbeitung des Förderplans und der Förderschwerpunkte beteiligt (curriculare Aufgaben).¹² In Ermangelung eines Curriculums wird die Orientierung an Förderplänen und Rahmenlehrplänen betont. Es wird überwiegend darauf hingewiesen, dass Unterrichtsplanungen v. a. im Sinne kurzfristiger Grobplanungen verstanden werden können, was insbesondere mit der durchgängig betonten Partizipation der Jugendlichen hinsichtlich inhaltlicher und methodischer Schwerpunktsetzungen und der Orientierung an deren akuten Problemen zusammenhängt.

Es kommt zum Ausdruck, dass Stützlehrer (größtenteils über differenzierte Aufgabenstellungen) binnendifferenziert arbeiten, um den Jugendlichen Lerninhalte entsprechend ihres Kenntnisstands und Lerntempos zu vermitteln. Im Unterricht dominieren methodisch Lehrer-Schüler-Gespräche, wobei eine kleinschrittige Herangehensweise betont wird. Lehrervorträge prägen den Unterricht kaum, da sie zu schulaffin sind und die Schüler diesen kaum folgen. Ebenso werden Projekte als eine der empfohlenen handlungsorientierten Methoden selten und wenn eher teamübergreifend durchgeführt. Auch die Leittextmethode wird mit Verweis auf potenzielle Überforderung der Jugendlichen kaum genutzt.

Mit der geforderten Fortschreibung der Förderpläne sind auch formative diagnostische Aufgaben verbunden. Die Hälfte der Befragten erwähnt eine Notenver-

10 „Also das Wesentlichste ist, wie der Stand bei den Prüfungen ist, wie viele die Prüfungen bestehen. (...) ich kann (...) ehrlich sagen, die größten Probleme hat man als Stützlehrer, wenn die Durchfallquote zu hoch ist“ (G-17-m-59-597 ff.).

11 Der Stützlehrer „muss praktisch erst einmal den Leistungsstand der Lehrlinge feststellen: Wo steht der Einzelne, wo kann er ansetzen, was für ein Lerntyp ist er, was hat er für Defizite und was muss er konkret machen (...)? Da muss er für sich überlegen, wie mache ich das – nehme ich den von der Gruppe weg oder mache ich es differenziert innerhalb des Unterrichts. Das ist jedem Lehrer selbst überlassen“ (F-15-w-44-76 ff.).

12 Ein Interviewpartner schwächt den Umfang der Beteiligung jedoch ab: Der Stützlehrer „ist insofern am Förderplan beteiligt, dass er Zuarbeiten und Ergebnisse aus dem Stützunterricht in den Förderplan mit einfließen lässt. Das bedeutet also, dass der Förderplan direkt nur vom Sozialpädagogen geschrieben und geführt wird. Nicht vom Stützlehrer, das ist nicht seine Aufgabe. Aber er signalisiert, dass es da etwa eine Schwäche in Mathematik gibt (...), dass der Jugendliche im Eingangstest unter dem erwarteten Prozentsatz liegt. Und daraufhin wird dann der Förderplan weitergeschrieben oder verändert“ (A-18-m-57-24 ff.).

gabe im Unterricht, welche zugleich durchaus kritisch gesehen wird, weil der damit verbundene Leistungsdruck als kontraproduktiv im Hinblick auf die Erzeugung einer angstfreien Lernumgebung eingeschätzt wird. Ohnehin grenzen sich die Befragten hinsichtlich ihrer Tätigkeit z. T. stark von Berufsschullehrern ab. Zwar ist die inhaltlich-fachliche Nähe groß, jedoch soll weder der Stütz- und Förderunterricht ein Unterricht im „klassischen“ Sinne noch der Stützlehrer ein Lehrer im „klassischen“ Sinne sein.¹³

In den Interviews werden administrative und evaluatorische Aufgaben unterschieden. Die Dokumentation des Stütz- und Förderunterrichts über Tätigkeitsnachweise des Stützlehrers und Teilnahmenachweise der Auszubildenden sowie Auswertungsgespräche und Förderplankontrollen seitens der BA werden hier angesprochen. Diese administrativen Aufgaben spielen eine eher untergeordnete Rolle. Stützlehrer evaluieren den Erfolg ihrer Handlungen vorrangig über die Prüfungsergebnisse der Jugendlichen, nachrangig über Leistungsfeststellungen und Noten im Stütz- und Förderunterricht. Reflexionen über das eigene Handeln finden sowohl im Team als auch individuell statt, wobei das Feedback der Jugendlichen eine wesentliche Rolle spielt.

Die Interviewpartner sprechen der Aufgabe interner Kooperation direkt und indirekt eine hohe Bedeutung zu. Grundlegend gibt es eine gemeinsame Verantwortung für die Planung, die Durchführung und den Erfolg der Ausbildung. Übereinstimmend wird argumentiert, dass die Teamarbeit dem Informations- und Erfahrungsaustausch sowie der gegenseitigen Unterstützung und Abstimmung dient. Diese wird primär über regelmäßige Teamsitzungen sowie über permanente informelle Abstimmungen organisiert, die der Festlegung einer gemeinsamen Vorgehensweise und Koordination der Ausbildungsaktivitäten dienen. Kern ist die gemeinsame Erstellung und Fortschreibung der Förderpläne. Allerdings wird betont, dass Teamarbeit v. a. auch klare Aufgabentrennung meint und Aufgabenverschränkungen selten vorgesehen sind. Zwar werden gegenseitige Hospitationen und die Unterstützung der Stützlehrer in der Fachpraxis bzw. die Unterstützung der Sozialpädagogen im Stütz- und Förderunterricht thematisiert; die in der Literatur propagierte integrative Lehrorganisation hat sich jedoch nicht als durchgängiges Prinzip etabliert.

13 „Die [Jugendlichen; Anmerk. d. Verf.] haben ja eigentlich alle so eine Art Schulkomplex, so nach dem Motto: Ich hasse Unterricht. (...) Die haben eben diese Abneigung gegenüber Schule und (...), da muss man das Wort ‚Unterricht‘ vermeiden. (...) Da kann man nicht den Berufsschullehrer rauskehren oder: ‚Ich will euch jetzt Wissen vermitteln.‘ (...) Also für mich ist er [der Stützlehrer; Anmerk. d. Verf.] der Lehrer im klassischen Sinne auf keinen Fall. Wenn er es ist, dann schafft er es nicht (...), dann erreiche ich gar nichts. (...) Freilich ist das Unterricht, aber es muss eben ein ganz anderer sein“ (B-11-m-40-164 ff.). Eine andere Befragte sagt: „Also fachlich muss er [der Stützlehrer; Anmerk. d. Verf.] auf alle Fälle genauso fit sein [wie ein Berufsschullehrer; Anmerk. d. Verf.], sonst geht das überhaupt nicht. Wir sagen sogar manchmal, dass wir eigentlich besser sein müssen, weil wir ja so schnell umschalten müssen. (...) Es ist anders, es ist irgendwie anders. Hier ist es die individuelle Förderung. Das ist etwas völlig anderes als vor einer großen Klasse. Aber im Stoff muss er [der Stützlehrer; Anmerk. d. Verf.] genauso stehen“ (H-18-w-58-502 ff.).

Deutlich wird, dass sich die externe Kooperation vornehmlich auf den Kontakt zur Berufsschule bezieht, wobei innerhalb der Kooperationsbeziehung zwischen Bildungseinrichtung und Berufsschule die Sozialpädagogen eine wichtige Rolle spielen, sodass diese mitunter als Ver- und Übermittlungsinstanz dienen. Die Stützlehrer halten regelmäßigen persönlichen oder telefonischen Kontakt (Leistungsstand, Probleme, Noten der Jugendlichen sowie potenzielle Anknüpfungspunkte des Stütz- und Förderunterrichts) zu den entsprechenden Lehrkräften. Fast alle Befragten nennen Hospitationen in der Berufsschule als weiteren Aspekt dieser Kooperation, welche jedoch nicht regelmäßig und eher selten praktiziert werden.¹⁴ Die externe Kooperation ist auf einen Austausch von Informationen begrenzt, sodass hier kaum wechselseitige Abstimmung und Zusammenarbeit erfolgt, und wird verglichen mit der internen Kooperation als weniger intensiv wahrgenommen.

Die Interviews zeigen weiterhin, dass von Stützlehrern eine eigenständige Wissensaneignung erwartet wird. Sie müssen nicht nur flexibel hinsichtlich ihrer Unterrichtsplanung und -durchführung sein, sondern sich regelmäßig auf neue Berufe einstellen, da sie z. T. mehrere, jährlich wechselnde Berufe in ihren Lerngruppen haben. Insofern scheint es Aufgabe der Stützlehrer zu sein, sich nicht nur pädagogisch, sondern auch fachlich ständig weiterzubilden.

4.5 Zusammenfassung zum Aufgabenprofil des Stützlehrers

Vor dem Hintergrund dieser Befunde lässt sich das Aufgabenprofil des Stützlehrers wie folgt zusammenfassen (vgl. Tab. 2). Stützlehrer sind bei freien Bildungsträgern beschäftigte Lehrkräfte, die im Rahmen der öffentlich geförderten Berufsausbildung Benachteiligter in enger Abstimmung mit Sozialpädagogen und Ausbildern sowie mit der Berufsschule Stütz- und Förderunterricht planen, durchführen und evaluieren. Dieser wird kontinuierlich in Kleingruppen- und Einzelunterricht sowie mit hoher pädagogischer Autonomie eigenverantwortlich durchgeführt. Das Ziel dieses Unterrichts ist die primär theoretische Aufarbeitung ausbildungsrelevanter allgemeinbildender und berufsbezogener Lerninhalte verschiedener Berufe. Daneben soll eine Prüfungsvorbereitung sowie eine Lernförderung und -beratung in den Stütz- und Förderunterricht integriert werden, um Lernbereitschaft und -kompetenz aufzubauen sowie letztlich den Ausbildungserfolg sicherzustellen. Leitend für den Stütz- und Förderunterricht sind

14 Es geht beim Stütz- und Förderunterricht um die „Sachen, die mit der Berufsschule zu tun haben. Also immer den Kontakt halten mit Berufsschule, dass man da auch in Abständen hingehet, dass man mit den Klassenlehrern spricht, dass man sich auch einmal ein Notenbild verschafft, dass man die Anwesenheit kontrolliert, dass man hospitiert. Es wird zwar nicht bei jedem Lehrer gern gesehen, aber wir machen das eigentlich trotzdem“ (E-13-w-50-108 ff.).

die Prinzipien der Zielgruppenorientierung, der Individualisierung, der Differenzierung sowie der Partizipation. Dies spiegelt sich in der Orientierung an den individuellen Lernbedürfnissen der Jugendlichen wider, sodass der Stütz- und Förderunterricht das jeweils individuelle Lerntempo berücksichtigen muss und möglichst kleinschrittig, praxisnah und abwechslungsreich zu gestalten ist, um Lern- und Ausbildungsmotivation zu fördern. Nachrangig spielen erzieherische und persönlichkeitsfördernde Aufgaben eine Rolle. Die Ausgestaltung des Stütz- und Förderunterrichts wird eng mit Ausbildern (intern/extern), Sozialpädagogen (intern) und Berufsschullehrern (extern) abgestimmt. Innerhalb der internen Kooperation nehmen die Stützlehrer diagnostische und curriculare Aufgaben wahr, die insbesondere in der Erstellung und Fortschreibung der jeweiligen individuellen Förderpläne Ausdruck finden. Die Teamarbeit bedarf der wechselseitigen Information und Zusammenarbeit, die bis zur Durchführung gemeinsamer pädagogischer Aktivitäten reicht. Innerhalb der externen Kooperation sind Berufsschullehrer bedeutendster Ansprechpartner, da mit ihnen eine Abstimmung im Hinblick auf den fachtheoretischen Leistungsstand und die Lernkompetenzen erfolgt. Daneben spielen administrative Aufgaben insbesondere im Hinblick auf die Dokumentation sowie die Aufgabe zur selbstständigen Wissensaneignung eine untergeordnete Rolle.

Tabelle 2: **Aufgaben des Stützlehrers**

Literaturstudium	Dokumentenanalyse I (Ausschreibungen) [n = 46]	Dokumentenanalyse II (Stellenanzeigen) [n = 30]	Interviews [n = 8]
Welche Aufgaben soll ein Stützlehrer wahrzunehmen?	Welche Aufgaben muss ein Stützlehrer wahrnehmen?		Welche Aufgaben nimmt ein Stützlehrer wahr?
Kernaufgabe			
Planung, Durchführung und Evaluation des Stütz- und Förderunterrichts Ziel: Wissensvermittlung, Integration, Motivation, Förderung von Schlüsselqualifikationen, Persönlichkeitsentwicklung	Planung, Durchführung und Evaluation des Stütz- und Förderunterrichts Ziel: Wissensvermittlung, Förderung von Schlüsselqualifikationen, Integration, Prüfungsvorbereitung	Planung und Durchführung des Stütz- und Förderunterrichts Ziel: Wissensvermittlung, Förderung von Schlüsselqualifikationen, Integration	Planung, Durchführung und Evaluation des Stütz- und Förderunterrichts Ziel: Wissensvermittlung, Motivation, Prüfungsvorbereitung

Literaturstudium	Dokumentenanalyse I (Ausschreibungen) [n = 46]	Dokumentenanalyse II (Stellenanzeigen) [n = 30]	Interviews [n = 8]
Querschnittsaufgaben			
Lernberatung und -förderung	Lernberatung und -förderung	Lernberatung und -förderung	Lernberatung und -förderung
Diagnostische und curriculare Aufgaben im Kontext der Förderplanarbeit	Diagnostische und curriculare Aufgaben im Kontext der Förderplanarbeit	Curriculare Aufgaben	Diagnostische und curriculare Aufgaben im Kontext der Förderplanarbeit
	Administrative Aufgaben	Administrative Aufgaben	Administrative Aufgaben
Interne Kooperation im Team	Interne Kooperation im Team	Interne Kooperation im Team	Interne Kooperation im Team
Externe Kooperation mit Berufsschule und weiteren Institutionen der Benachteiligtenförderung	Externe Kooperation mit Berufsschule und regionalen Netzwerkpartnern	Externe Kooperation mit Berufsschule	Externe Kooperation mit Berufsschule
		Selbstständige Wissenseignung	Selbstständige Wissenseignung

5. Desiderata und Ausblick

Die dargestellten Befunde liefern einen ersten Einblick in das Aufgabenprofil und den Beruf des Stützlehrers. Die rein deskriptiven Befunde zeigen, dass die verschiedenen Quellen in wesentlichen Aspekten übereinstimmende z. T. jedoch differenziert gewichtete Ergebnisse liefern. Die Zusammenfassung der Aufgaben entspricht folglich eher dem Kern des Aufgabenprofils als einer umfassenden Aufgabenbeschreibung. Die Ergebnisse sind nur bedingt repräsentativ. Kritisch anzumerken ist, dass Beobachtungen am Arbeitsplatz u. U. ein adäquaterer Ausgangspunkt berufsanalytischer Untersuchungen sein können. Im Weiteren sind diese Befunde einerseits über Befragungen (quantitativ) auf eine repräsentative Basis zu stellen und über Beobachtungen zu vertiefen. Dabei sind v. a. die Aufgaben mit ihren Schwerpunkten zu gewichten. Alternativ oder ergänzend sind sog. Experten-Facharbeiter-Workshops ein berufswissenschaftlicher Zugang, um das Aufgaben- bzw. Berufsprofil qualitativ weiter auszudifferenzieren (vgl. BREMER/RAUNER/RÖBEN 2001), was insbesondere eine Erweiterung der Befundlage in die Tiefe ermöglicht. Andererseits muss eine Verbreiterung der Befunde hinsichtlich der weiteren Berufselemente wie Objekte, Funktionsbereiche, Arbeitsmilieu, Arbeitsmittel, Autonomie und Status erfolgen. Diese Grundlagen eignen sich, um ein normativ-theoretisches Kompetenzprofil zu entwickeln, das empirisch geprüft werden kann. Letztlich ist die Frage nach dem

Status des Berufs bzw. seiner gesellschaftlichen Einordnung und Bewertung bedeutsam und interessant: Stellt der Beruf des Stützlehrers eine Profession auf kollektiver Ebene dar? Muss, sollte oder kann diese Tätigkeit überhaupt professionalisiert werden? Wie professionell handeln Stützlehrer auf individueller Ebene? Gelten für Stützlehrer ähnliche Paradoxien (vgl. SCHÜTZE 1996) wie für Lehrer? Wie ausgeprägt ist ihr Berufsethos (vgl. OSER/ZUTAVERN 1998)? Dies sind potenzielle Anschlussfragen, die auf Basis einer weiterführenden Aufgaben- und Berufsbeschreibung bearbeitet werden können. Ein erster Ansatz dafür wurde mit dem vorliegenden Artikel vorgestellt.

Literatur

- BEICHT, Ursula; FRIEDRICH, Michael; ULRICH, Joachim G.: Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bielefeld 2008
- BIBB: Handlungsvorschläge für die berufliche Qualifizierung benachteiligter junger Menschen. Bonn 2007. – URL: http://www.good-practice.de/empfehlung_ha_50_2007.pdf (Stand: 30.09.2010)
- BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2010
- BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2009
- BMBF (Hrsg.): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf: Benachteiligtenförderung. Bonn, Berlin 2005
- BMBF (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2008. Bonn, Berlin 2008
- BOJANOWSKI, Arnulf: Ergebnisse und Desiderata zur Förderung Benachteiligter in der Berufspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 102 (2006) 3, S. 341–359
- BOTHMER, Henrik v.; FÜLBIER, Paul: Ansätze zur Weiterentwicklung der Berufsausbildung Benachteiligter. In: FÜLBIER, Paul; MÜNCHMEIER, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Band 1. Münster, Darmstadt 2001, S. 504–515
- BRAUN, Frank; RICHTER, Ulrike; MARQUARDT, Editha: Unterstützungsangebote in Deutschland für bildungsbenachteiligte Jugendliche beim Übergang von der Schule in den Beruf. Luxemburg 2007
- BREMER, Rainer; RAUNER, Felix; RÖBEN, Peter: Experten-Facharbeiter-Workshop als Instrument der berufswissenschaftlichen Qualifikationsforschung. In: EICKER, Friedhelm; PETERSEN, Willi (Hrsg.): Ergebnisse der HGTB-Tagung 1999. Baden-Baden 2001
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (Hrsg.): Verdingungsunterlagen zur Öffentlichen Ausschreibung der Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung – integratives Modell. Vergabenummer: 701-09-B§242-00041 (unveröff. Manuskript)
- BÜRGL, Andreas: Die Analyse von Berufen und Berufsanforderungen unter Berücksichtigung der Problemstellungen in der Berufsberatung. Stuttgart u. a. 1976

- BYLINSKI, Ursula; FRANZ, Stephan; LÜDEMANN, Sandra: Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Zwischenbericht. Bonn 2010. – URL: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_34301.pdf (Stand: 30.09.2010)
- BYLINSKI, Ursula: Herausforderungen im Übergangssystem. System ohne Regel oder Regelsystem? In: Berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule 62 (2008) 112, S. 7–19
- CHRISTE, Gerhard u. a.: Benachteiligtenförderung und Fachhochschulen: eine empirische Studie zur Vorbereitung von Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen im Fachhochschulstudium für eine Tätigkeit in der Benachteiligtenförderung. Oldenburg 2002
- DIETZEN, Agnes; KLOAS, Peter-Werner: Stellenanzeigenanalyse – eine effektive Methode zur Früherkennung des Qualifikationsbedarfs. In: ALEX, Laszlo; BAU, Henning (Hrsg.): Wandel beruflicher Anforderungen. Bielefeld 1999, S. 13–32
- DOSTAL, Werner; STOOS, Friedemann; TROLL, Lothar: Beruf – Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 31 (1998) 3, S. 438–460
- ECKERT, Manfred u. a.: Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung. Handlungsansätze und aktuelle Entwicklungen. Münster 2007
- ERBE, Barbara; VOCK, Rainer: Der besondere Weg zum Beruf – Was außerbetriebliche Berufsausbildung leisten kann. In: BONIFER-DÖRR, Gerhard; VOCK, Rainer (Hrsg.): Berufliche Integration junger Menschen mit besonderem Förderbedarf. Darmstadt 2003, S. 151–179
- GILLEN, Julia; SCHÖNBECK, Matthias: Qualitätsmerkmale von ausbildungsbegleitenden Hilfen im Handwerk. In: BWP@spezial (2008) 4, S. 1–14
- GRIMM, Katja; VOCK, Rainer: Anforderungen, Zielgruppenwahrnehmung, Rollendefinitionen. Münster u. a. 2007
- KRAMER, Manuela: Professionalisierung in der Benachteiligtenförderung – Eine Untersuchung des internen Qualifizierungsbedarfs bei Bildungsorganisationen. Nürnberg 2008. – URL: http://www.f-bb.de/uploads/tx_ffbb/09-06-2008_BNF_aus_Sicht_der_BT_MK.pdf (Stand: 04.06.2010)
- LAMNEK, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel 2005
- OSER, Fritz; ZUTAVERN, Michael: Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Opladen 1998
- SCHANNE, Renier: Berufsanalyse als Weg zur fundierten Berufsorientierung. Nürnberg 1990
- SCHÜTZE, Fritz: Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: HELSPER, Werner (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Bd.1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim 1996, S. 333–377
- SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DGfE (Hrsg.): Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. In: Erziehungswissenschaft 21 (2010) 41, S. 11–26
- WÜRFEL, Walter: Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. In: FÜLBIER, Paul; MÜNCHMEIER, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Band 2. Münster, Darmstadt 2001, S. 923–945
- ZIELKE, Dietmar; LEMKE, Ilse G.: Außerbetriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Anspruch und Realität. Berlin u. a. 1989

Kathleen Rothe

Ganzheitliche arbeitsorientierte Förderung Erwachsener mit unzureichenden Schriftsprach- kompetenzen – Erfahrungen aus einem Qualifizierungsprojekt

7,5 Millionen Menschen in Deutschland verfügen trotz Schulpflicht über unzureichende Schriftsprachkompetenzen. Zu diesem Ergebnis kam die Level-One Studie der Universität Hamburg im Februar 2011. Aktuelle Arbeitsmarktstatistiken und Ergebnisse der Qualifizierungsforschung belegen, dass Personen mit Schriftsprachdefiziten ein überdurchschnittliches Arbeitslosigkeits- und Armutsrisiko tragen. Im Verbund mit den Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (bfz) Nürnberg hat das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) im Rahmen des Projekts „ABC zum Berufserfolg“ ein ganzheitliches Qualifizierungsmodell entwickelt, erprobt und evaluiert mit dem Ziel, Erwachsenen mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen gemäß ihrer individuellen Leistungsfähigkeit, ihrem beruflichen Erfahrungsstand und ihrer sozialen Kompetenzen berufliche Perspektiven zu eröffnen. Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Qualifizierungsmodell greift dabei die Standards der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit auf und verknüpft Grundlagenforschung, Konzeptentwicklung und -erprobung mit einem praxisorientierten Transfer in Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Die multimethodische Verknüpfung von Theorie und Praxis stellt eine Neuerung in der Grundbildungsarbeit dar. Damit ein Zugang zu Bildung gelingt, sind zielgruppenspezifische Besonderheiten bei Qualifizierungsangeboten zu berücksichtigen. Insbesondere den institutionellen Rahmenbedingungen und der Rolle der Lehrenden kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu.

Warum ich Schreiben ~~lernen~~ lernen ~~ich~~ möchte.

Warum ich gerne Schreiben lernen möchte, das ich in
Zukunft meine ~~Briefe~~ Briefe die ich bekomme ~~ganz~~ ~~hand-~~
^{auch} ~~sonst~~ beantworten kann.

Mir ist es auch ~~so~~ wichtig für ~~den~~ meinen zukünftigen
Arbeitgeber

Quelle: Schriftprobe eines Teilnehmers des Projekts „ABC zum Berufserfolg“

1. Veränderte Arbeitswelt- und Lebenslagen

Sowohl im privaten als auch im beruflichen Umfeld werden Menschen täglich mit schriftsprachlichen Anforderungen konfrontiert. Lesen, Schreiben, Rechnen sowie der Umgang mit dem PC gehören zu den wichtigsten gesellschaftlichen Kulturtechniken, welche einen Zugang zu beruflicher und gesellschaftlicher Teilhabe eröffnen. Ein Mindestmaß an Lese- und Schreibkompetenzen bildet die unabdingbare Basis, um den Anforderungen im Beruf sowie im Alltag gerecht zu werden, und gilt als Grundlage für die Wahrnehmung und Organisation der Lebenswelt (vgl. LINDE 2008). Besonders in beruflicher Hinsicht hat sich die Situation in den letzten 40 Jahren verändert. Seit Ende der 1970er-Jahre wird die Entwicklung auf dem deutschen Arbeitsmarkt im Zuge der Globalisierung und Technisierung von zwei Entwicklungen bestimmt:

- In vielen Wirtschaftssektoren – insbesondere dem sekundären (industriellen) und tertiären (dienstleistenden) Sektor – wurden Stellen im Bereich der Einfacharbeit abgebaut bzw. verlagert.
- Parallel dazu sind die Anforderungen an Arbeitnehmer¹ an den bestehenden Einfacharbeitsplätzen gestiegen (vgl. ZELLER 2004).

Die mit dem technologischen Wandel einhergehenden Veränderungen am Arbeitsmarkt brachten zum Vorschein, dass ein nicht unerheblicher Teil deutschsprachiger Erwachsener Schriftsprachkenntnisse aufweist, die unterhalb des gesellschaftlich erforderlichen Mindestniveaus liegen (vgl. TRÖSTER 2002). Menschen, die bisher ihre Defizite verbergen konnten, gerieten unter verschärften Konkurrenzdruck und wurden von ihren Arbeitsplätzen verdrängt (vgl. ebd.). Im Laufe von fast 40 Jahren haben sich die Beschäftigungschancen zwischen den unteren und oberen Qualifikationsebenen stärker ausdifferenziert. Menschen ohne ausreichende Schriftsprachkompetenzen gelingt eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt immer schwieriger (vgl. REINBERG 2004).

Der Wandel des Arbeitsmarktes einhergehend mit zunehmend höheren Anforderungen an Arbeitnehmende gestaltet sich hierzulande für 7,5 Millionen Menschen – sogenannte „funktionale Analphabeten“ – besonders schwierig, da sie aufgrund ihrer schriftsprachlichen Defizite wirtschaftlich und gesellschaftlich stark benachteiligt sind und ein hohes Arbeitslosigkeits- und Armutsrisiko tragen (vgl. DÖBERT 2000; REINBERG/HUMMEL 2007).

1 Zur Erleichterung des Leseflusses wird im Folgenden die männliche Sprachform gewählt. Alle Angaben beziehen sich grundsätzlich sowohl auf die weibliche als auch auf die männliche Form.

Exkurs: Funktionaler Analphabetismus

In der Beschreibung der Personengruppe Analphabeten wird in der Fachwissenschaft zwischen *totalen Analphabeten*, d. h. Personen, die über keinerlei Schriftsprach- und Buchstabenkenntnisse verfügen, und *funktionalen Analphabeten* unterschieden. Während ersteres Phänomen vor allem bei Menschen mit geistiger Behinderung oder Menschen aus Entwicklungsländern ohne Zugang zu Bildung anzutreffen ist und in Deutschland aufgrund der allgemeinen Schulpflicht – außer bei Migrant*innen aus solchen Ländern – kaum eine Rolle spielt, gibt es nach Angaben der Level-One der Universität Hamburg in Deutschland 7,5 Millionen funktionale Analphabeten. *Funktionaler Analphabetismus* berücksichtigt zusätzlich zu den individuellen Kenntnissen der Schriftsprache den Grad der gesellschaftlich notwendigen bzw. erwarteten Schriftsprachbeherrschung in der jeweiligen Gesellschaft: Liegt das individuelle Niveau unterhalb dieses „Mindeststandards“, spricht man von funktionalem Analphabetismus und beschreibt damit die Unfähigkeit, die Schrift im Alltag so zu gebrauchen, wie es im sozialen Kontext als selbstverständlich angesehen wird. Insbesondere innerhalb der entwickelten Industriestaaten mit ihren hohen Anforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache gelten damit auch jene Personen als funktionale Analphabeten, die nur über begrenzte Lese- und Schreibkenntnisse verfügen und beispielsweise den Sinn eines längeren Textes entweder gar nicht oder nicht schnell und mühelos genug verstehen, um praktischen Nutzen daraus ziehen zu können.²

Vor dem Hintergrund sich verändernder Arbeits- und Lebenswelten ist eine Qualifizierung von Menschen mit Schriftsprachdefiziten erforderlich.

Der Forschungsstand zur arbeits- und berufsorientierten Grundbildung³ zeigt, dass ein zielgruppenadäquates arbeitsorientiertes und mit betrieblichen Praxiserfahrungen kombiniertes Qualifizierungsmodell diesen Personen hilft, ihre Chancen auf eine dauerhafte Integration in den Arbeitsmarkt zu erhöhen, und bisher in der

2 In der deutschen Forschungslandschaft gerät die Verwendung des Begriffs „funktionaler Analphabetismus“ zunehmend in die Kritik. Projekte innerhalb der Grundlagenforschung des BMBF-Förderschwerpunkts „Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene“ prüfen daher die Verwendung neuer Begrifflichkeiten. Im Projekt „ABC zum Berufserfolg“ wird der Begriff „funktionaler Analphabetismus“ in seiner ursprünglichen Form zum Teil noch verwendet. Im Sprachgebrauch hat sich vermehrt auch der Fachausdruck „Menschen mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen“ etabliert. Zu den Schwierigkeiten im Hinblick auf die Begrifflichkeiten vgl. LINDE 2002.

3 Seit der 1995 veröffentlichten OECD-Vergleichsstudie „International Adult Literacy Survey (IALS)“ hat der Terminus „Grundbildung“ an Bedeutung gewonnen. Analog zu dem englischen „literacy“ umfasst Grundbildung die Beherrschung sogenannter „Kulturtechniken“ wie Lesen, Schreiben, Rechnen sowie IT- und Medienkenntnisse (vgl. LINDE 2008). Damit geht dieser Begriff deutlich über die in Deutschland ursprünglich mit funktionalem Analphabetismus in Verbindung gebrachten Kenntnisse der Schriftsprache hinaus. Alphabetisierung stellt sich dabei als einen Teil von Grundbildung dar (vgl. TRÖSTER 2002).

Bildungspraxis zu wenig berücksichtigt wird. Die Verknüpfung der Lernorte stellt dabei eine Neuerung in der Grundbildungsarbeit dar. Diese ermöglicht eine Koppelung von theoretischem Lernen und praktischen Erfahrungen mit dem Ziel, Menschen mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen berufliche Perspektiven zu eröffnen sowie Kompetenzen zu vermitteln, die ein autonomes und selbstorganisiertes Lernen ermöglichen.

Damit ein solcher Zugang zu Bildung gelingt, werden an die Weiterbildungspraxis und insbesondere an Lehrende besondere Anforderungen gestellt. Erwachsene mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen stellen eine heterogene Lerngruppe dar, die sich sowohl hinsichtlich der individuellen Leistungsfähigkeit als auch hinsichtlich des beruflichen Erfahrungsstandes, der Lernerfahrungen, der Lernstile und -typen, der sozialen Kompetenzen sowie der Motivationslage unterscheiden.

2. „ABC zum Berufserfolg“ – Beispielhafte Umsetzung eines modularen arbeitsorientierten Qualifizierungsmodells

Die Chance auf eine wirtschaftliche und soziale Teilhabe von Erwachsenen mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen wird häufig durch den fehlenden Umgang mit der Schriftsprache erschwert. Um die Potenziale der Personengruppe – unter Berücksichtigung ihrer Ressourcen – fördern zu können, hat das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) im Verbund mit den Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (bfz) Nürnberg ein modulares Qualifizierungskonzept entwickelt, erprobt und evaluiert. Verfolgt wird ein ganzheitlicher Integrations- und Qualifizierungsansatz. Dabei werden konkrete Arbeitserfahrungen in Betrieben mit der Vermittlung arbeitsorientierter Grundbildungsinhalte wie verstehendes Lesen, fachsprachliche oder mathematisch-technische Kenntnisse verknüpft. Die zu vermittelnden Inhalte orientieren sich dabei an regionalen, branchen- und betriebsspezifischen Grundbildungsanforderungen und an den persönlichen Voraussetzungen der Teilnehmer. Die individuellen Lernprozesse sollen durch ein umfassendes Beratungs- und Begleitungsangebot (Doppeldozentur, fachliches Mentoring und überfachliches Coaching) unterstützt und abgesichert werden.

Rahmendaten zum Projekt

Am 13. Februar 2003 wurde von den Vereinten Nationen für den Zeitraum bis 2012 die Weltalphabetisierungsdekade ausgerufen. Die Dekade ist eingebettet in das internationale Entwicklungsziel „Grundbildung für alle bis 2015“. Ziel der Dekade ist, die Analphabetenrate weltweit um die Hälfte zu reduzieren. Vor diesem Hintergrund werden in Deutschland Projekte im BMBF-Förderschwerpunkt „Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene“ gefördert. Das Qualifizierungsprojekt „ABC zum Berufserfolg“ ist eines dieser Vorhaben und startete am 1. April 2008 mit einer Laufzeit von drei Jahren. Die Verbundleitung hat das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) übernommen, das ebenso für die wissenschaftliche Bedarfsanalyse von schriftsprachlichen Anforderungen am Arbeitsplatz, die wissenschaftliche Begleitung der Konzepterprobung und den öffentlichkeitswirksamen Transfer der Projektergebnisse verantwortlich ist. Das Konzept wurde in enger Zusammenarbeit mit den Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (bfz) Nürnberg entwickelt. Das bfz Nürnberg als erfahrener Bildungsdienstleister übernahm von April 2009 bis März 2010 die Erprobung des entwickelten Qualifizierungsmodells, welche durch das f-bb evaluatorisch begleitet wurde. Für die Erprobung konnten in Kooperation mit den Jobcentern im Großraum Nürnberg sowie dem Bildungsträger durch eine zielgruppenspezifische Ansprache Teilnehmer für das Projekt gewonnen werden. Das Konzept wurde Anfang des Jahres 2011 in bundesweiten Multiplikatorenworkshops in die Breite getragen. Darüber hinaus wurden die Projektergebnisse in einem Leitfaden für die Bildungspraxis veröffentlicht.

Bestandteil des Qualifizierungsmodells „ABC zum Berufserfolg“ ist ein modularer Grundlagenkurs mit einer Dauer von insgesamt elf Monaten. Der Kurs, welcher sowohl in Vollzeit als auch in Teilzeit⁴ absolviert werden kann, sieht die Vermittlung arbeitsorientierter Grundbildung vor (siehe Abbildung 1). Dazu zählen neben Lese- und Schreibfertigkeiten auch Rechen-, IT- und Medienkenntnisse, da im Arbeitskontext grundlegende Fähigkeiten in diesen Bereichen erforderlich sind.

4 Für Erwachsene mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen, die das arbeitsorientierte Qualifizierungsangebot in Teilzeit absolvieren, liegt der vorrangige Schwerpunkt auf der Vermittlung der Schriftsprache, da die Kenntnis der Schriftsprache *die* zentrale Kompetenz ist, auf welche das Erlernen aller anderen Kompetenzen aufbaut. Organisatorisch sieht der modulare Kursaufbau insbesondere am Vormittag eine intensive Vermittlung der Schriftsprache vor. Für die Integration der Teilzeitgruppe ist es dennoch wichtig, dass sie in das gesamte Unterrichtsgeschehen einbezogen wird und alle Themen, die behandelt werden, bekannt sind. Dafür steht ihnen täglich der Austausch mit den Lehrenden sowie der Lerngruppe zur Verfügung. Je nach Lernprogression, Interesse und Bedarf werden bestimmte Themen gegebenenfalls individuell vertieft.



Die drei Module bauen zeitlich und inhaltlich aufeinander auf. Zwischen den Modulen erhalten die Teilnehmer im Rahmen einer Selbstlernphase Gelegenheit, ihr bereits erworbenes Wissen zu reflektieren. Alle Module richten ihren Fokus auf die Anwendung der gelernten Inhalte im Arbeitskontext. Die Einbindung der Teilnehmer in die betriebliche Arbeitsrealität sowie die Kopplung von theoretischem Lernen mit praktischen Erfahrungen stellen den innovativen Gehalt des Modells dar.

Speziell im *ersten Modul* geht es um elementare Fertigkeiten im Schriftsprachgebrauch, die (wieder) erlernt werden. Zudem haben die Kursteilnehmer die Möglichkeit, ihr theoretisch erworbenes Wissen in geschützten Lernwerkstätten des Bildungsträgers praktisch anzuwenden. *Modul 2* baut auf den Erfahrungen des ersten Moduls auf. Da die Praxisphasen in Betrieben stattfinden, steht die Vermittlung von

berufsfeldspezifischen Kompetenzen im Vordergrund. Dabei wird großer Wert auf die Aneignung von Fachvokabular sowie das Lesen von Dienstsanweisungen oder Arbeitsverträgen gelegt. Im *Modul 3* liegt der Schwerpunkt auf der praktischen Umsetzung der in den beiden vorangegangenen Modulen erlernten Fertigkeiten durch das Lernen am Arbeitsplatz. Dabei verbringen die Kursteilnehmer einen Großteil des Moduls in kooperierenden Betrieben. Während der branchenspezifischen Praktika⁵ erhalten die Teilnehmer ein umfassendes Beratungs- und Begleitungsangebot seitens des Bildungsträgers und des Betriebes.

Nach dem dritten Modul endet die inhaltliche Ausrichtung des berufsorientierten Grundlagenkurses. Im Rahmen einer dreimonatigen *Nachbetreuung* werden die Kursteilnehmer in weiterführenden Fragen individuell beraten und unterstützt.

Zentrale Elemente des Qualifizierungsmodells

- Vollzeitkonzept mit integriertem Teilzeitmodell
- Verknüpfung allgemeiner und berufsorientierter Grundbildung
- Kleine Lerngruppe (max. zehn Personen)
- Doppeldozentur
- Lernortwechsel in Form von Exkursionen, Praktika, Lernwerkstätten
- Psychosoziale Begleitung
- Berufsorientierte Beratung
- Flexible Gestaltung der Unterrichtspläne entlang der individuellen Lernziele und Lernprogression der Teilnehmer
- Beratende und unterstützende Form der Nachbetreuung

Das Qualifizierungsmodell „ABC zum Berufserfolg“ verfolgt einen ganzheitlichen Ansatz. Dazu gehört der Einsatz einer *Doppeldozentur*, welche den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Teilnehmer gerecht wird und eine individuelle Lernbegleitung leistet, sowie eine *psychosoziale Begleitung*, um gescheiterte Lernbiografien aufzuarbeiten und Lernblockaden schrittweise abzubauen. Ein weiterer fester Bestandteil des Qualifizierungsmodells ist das *Lernen an informellen Orten*. Um der sozialen Isolierung, zu der die Betroffenen aus Angst vor sozialer Stigmatisierung neigen, entgegenzuwirken, findet das Lernen nicht nur in den Räumen des Bildungsträgers und in Betrieben statt. Auf *Exkursionen* werden

5 Mit welchen schriftsprachlichen Anforderungen werden Personen an Einfacharbeitsplätzen konfrontiert? Dieser Frage ging das f-bb Nürnberg im Vorfeld der Konzeptionierung des Qualifizierungsmodells im Projekt „ABC zum Berufserfolg“ nach. Hierzu wurden im Großraum Nürnberg betriebliche Fallstudien in den Bereichen Gastronomie, Pflege, Lager und Produktion durchgeführt – Branchen, welche den Kursteilnehmern auch über den Kurs hinaus Beschäftigungsperspektiven bieten. Die betrieblichen Fallstudien sowie die ermittelten Anforderungsniveaus bilden im Qualifizierungsmodell die Basis für die individuelle berufliche Förderung der Teilnehmer während des Kurses durch betriebliche Praktika (vgl. ROTHE/RAMSTECK 2010).

Lernorte des alltäglichen Lebens mit Anforderungen an die Schriftsprache aufgesucht (z. B. Besuch von Behörden, Besichtigung historischer Sehenswürdigkeiten, Betriebsführungen). Die Exkursionen bieten den Teilnehmer die Möglichkeit zur selbstständigen Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Themen, stellen Bezüge zu künftigen Arbeits- und Lebenssituationen her und sind Anlass für das Schreiben freier Texte.

3. Ausrichtung und Ausgestaltung von Qualifizierungsangeboten: Erwachsene mit Schriftsprachdefiziten für eine arbeitsorientierte Qualifizierung gewinnen

Um Menschen mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen für entsprechende Qualifizierungsangebote zu gewinnen, sind regionale Netzwerke notwendig, in welche Weiterbildungsträger und Bildungsträger der beruflichen Bildung ebenso eingebunden sein sollten wie Träger der Grundsicherung, Träger sozialer Dienste und Unternehmen (vgl. KLEY 2007).

Im Qualifizierungsprojekt „ABC zum Berufserfolg“ erfolgte der Zugang zur Zielgruppe in Kooperation mit den Jobcentern im Großraum Nürnberg. Diese konnten Erwachsene mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen aus ihrem Rechtskreis identifizieren, ansprechen und für weitere Informationen an den Bildungsträger verweisen.

Ein individuelles Beratungsgespräch⁶ beim Bildungsträger ist ein zentraler Baustein in der Arbeit mit Menschen mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen. Das Beratungsgespräch berücksichtigt zweierlei Aspekte: Anonymität und Vertraulichkeit. Für die Betroffenen stellt es eine enorme Hürde dar, einen Bildungsträger aufzusuchen bzw. an einem Alphabetisierungs- und Grundbildungskurs teilzunehmen, denn sie geben damit die eigene Schreib- und Leseschwäche bekannt. In vielen Fällen, so zeigen die Erfahrungen aus dem Projekt „ABC zum Berufserfolg“, haben die Betroffenen die Entscheidung, ein Qualifizierungsangebot zu nutzen, jahrelang vor sich hergeschoben oder verdrängt. Kritische Lebensereignisse sind schließlich der Auslöser dafür, eigene Ängste zu überwinden und ein entsprechendes Angebot in Anspruch zu nehmen.

Die Motive, die Personen mit unzureichender Schriftsprachkompetenz dazu bewegen, einen Alphabetisierungs- und Grundbildungskurs zu besuchen, sind so vielschichtig wie ihre Lebenswelten und Problemlagen. Im Hinblick auf das berufliche

6 In Anlehnung an FUCHS-BRÜNINGHOFF sind Teilnehmerberatungen abhängig von ihrer jeweiligen Zielsetzung. So unterscheidet FUCHS-BRÜNINGHOFF zwischen Anfangsberatung, Einstufungsberatung, Lernberatung, Kurswahl- oder Lernwegberatung sowie Telefonberatung. Die verschiedenen Beratungsarten schließen sich dabei nicht gegenseitig aus (vgl. FUCHS-BRÜNINGHOFF 1992).

Fortkommen sind folgende Ereignisse ausschlaggebend für die Teilnahme an einem Angebot (vgl. LINDE 2001; LENHART/MAIER 1994):

- Umstellungen auf andere (moderne) Arbeitsmittel
- Verträge lesen
- Drohender Verlust des Arbeitsplatzes
- Überforderungserlebnisse am Arbeitsplatz
- Beförderungsangebot

Weitere kritische Ereignisse, die zu einem Kursbesuch führen können, sind die Einschulung des Kindes und der Wegfall der Hilfestellung durch die Bezugsperson durch Scheidung, Krankheit oder Todesfall.

Weiterbildungsbeteiligung bzw. Weiterbildungsabstinenz hängen demzufolge in hohem Maße mit der Lernmotivation⁷ zusammen (vgl. SIEBERT 2006). Inzwischen liegen zahlreiche Studien⁸ vor, die belegen, „dass Erwachsene sich Kurse auf individuell sehr unterschiedliche Art und Weise zu eigen machen“ (vgl. EGLOFF et al. 2009, S. 11).

Ausgangspunkt eines Qualifizierungsangebots sollten daher die Motive der Teilnehmer sein, die es in ihrer Vielfalt zu beachten und im Vorfeld eines Qualifizierungsangebots zu erfragen gilt.⁹

Neben der Lernmotivation sind die Lernumgebung sowie eine erwachsenengerechte didaktische Ausgestaltung der Qualifizierungsangebote zentrale Aspekte, Teilnehmer für eine arbeitsorientierte Qualifizierung zu gewinnen und kontinuierlich in einen Lernprozess zu involvieren. Die Lernumgebung, in der sich die Kursteilnehmer aufhalten, sollte ebenso erwachsenengerecht sein wie die Unterrichtsmaterialien und Methoden.

In Anlehnung an LINDE (2001) empfiehlt sich bei der Ausgestaltung von Kursangeboten eine teilnehmerorientierte¹⁰ Ausrichtung, die die Erfahrungen im Projekt „ABC zum Berufserfolg“ bestätigen. Sowohl auf Bundes- als auch auf Landesebene

7 Die Dauer und Intensität eines Qualifizierungsangebots für Menschen mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen erfordern ein hohes Maß an Motivation. Das Thema Lernmotivation und Bildungsbeteiligung ist so komplex wie die Motive der Teilnehmer, ein Qualifizierungsangebot in Anspruch zu nehmen. Zum Forschungsüberblick über für die Weiterbildung relevante Ansätze und Konzepte der Motivationsforschung vgl. SIEBERT 2006.

8 Einen Überblick bieten beispielsweise KADE/NITTEL/SEITTER 2007.

9 In der schriftlichen Befragung der Teilnehmer des Qualifizierungskurses „ABC zum Berufserfolg“, die im Rahmen der Kursevaluation durchgeführt wurde, waren vor allem berufliche Motive für die Teilnahme am Kurs zentral. Auf die Frage „Warum gehen Sie in den Kurs?“ antworteten alle befragten Personen, dass sie einen Beruf erlernen bzw. einer beruflichen Tätigkeit nachgehen wollen.

10 Teilnehmerorientiert heißt in diesem Zusammenhang, zielgruppenspezifische Besonderheiten zu berücksichtigen und die Zielgruppe durch entsprechende Rahmenbedingungen, Lerninhalte und Methodiken für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zu gewinnen und an das (Wieder-)Erlernen der Schriftsprache heranzuführen.

gibt es keine standardisierten Vorgaben zur Ausrichtung und Ausgestaltung von Qualifizierungsangeboten für Erwachsene mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen – im Gegensatz zu Belgien, wo seit 1990 aufgrund einer Verordnung des flämischen Parlaments 29 staatlich anerkannte Grundbildungszentren eingerichtet wurden (vgl. KLEY 2007; LINDE 2001).

Exkurs: Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland

Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft beauftragte 1980 den Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe in Berlin mit einer Studie zum Thema „Analphabetismus“ in der Bundesrepublik Deutschland. Mit dieser Studie konnte belegt werden, dass Menschen in Deutschland trotz Schulpflicht nicht ausreichend lesen und schreiben können (vgl. LINDE 2008). Erste Alphabetisierungskurse für erwachsene Analphabeten mit deutscher Muttersprache, die bis dahin lediglich Zuwanderern offenstanden, wurden implementiert. Die Alphabetisierungspraxis orientierte sich anfangs stark an Modellen der Entwicklungsländer sowie nationalen schulischen Modellen. Im Verlauf entwickelten sich erwachsenengerechte Unterrichtsformen und Lehrmaterialien (vgl. GIESE 1994).

Bisher gibt es bundesweit keine gesetzlichen Regelungen für ein flächendeckendes Angebot im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene (vgl. Döbert/Hubertus 2000). Die Zuständigkeiten im Bereich Bildung obliegen den Bundesländern. In einigen Bundesländern wie Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein findet der Bereich Alphabetisierung und Grundbildung Erwähnung in Erwachsenenbildungs- bzw. Weiterbildungsgesetzen (vgl. ebd.).

Sowohl für die Durchführungsqualität entsprechender Kurse als auch im Hinblick auf die Lernbiografien der Teilnehmer ist die Begrenzung der Gruppengröße ein weiterer zentraler Gestaltungsaspekt. Kleine Lerngruppen mit maximal 10 Lernenden, so zeigen auch die Erfahrungen im Projekt „ABC zum Berufserfolg“, schaffen eine vertraute Lernumgebung. Zudem kann das Lehrmaterial sowie das Lerntempo individuell auf das Lernen der Einzelnen und das gemeinsame Lernen in der Gruppe abgestimmt werden. Im Projekt „ABC zum Berufserfolg“ wurden in Anlehnung an Empfehlungen des Bundesverbands Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (vgl. DÖBERT/HUBERTUS 2000) Erwachsene mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen in zwei Lerngruppen eingeteilt: Personen, die in Deutschland beschult wurden (oder werden sollten), und Personen, die in einem anderen Land beschult wurden. Teilnehmer, die in einem anderen Land beschult und zum Teil in einer nicht lateinischen Schrift alphabetisiert wurden, verfügen über unterschiedliche (andere) Sprachlernerfahrungen. „Das Problem der Kursteilnehmer ist, dass sie zum Erlern-

nen der Schrift nicht auf genügende Kenntnisse der Sprache aufbauen und beim Spracherwerb nicht auf die Schrift zurückgreifen können“ (ALBERT et al. 2009, S. 43). Die Aneignung der lateinischen Schrift ist für diese Zielgruppe daher in dem Sinne schwierig, da sie Sprache und Schrift gleichzeitig erlernen (ebd.).¹¹

Methoden der „Sprachanwendung“ stehen bei der Schriftsprachvermittlung weniger im Vordergrund als vielmehr Methoden der „Spracherklärung“, womit sich eine entsprechende Einteilung der Teilnehmer in unterschiedliche Lerngruppen empfiehlt.

4 Zielgruppenspezifische Besonderheiten berücksichtigen – Die Rolle der Lehrenden

Die erfolgreiche Implementierung von Qualifizierungsangeboten für Erwachsene mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen sowie ihre Akzeptanz bei den Betroffenen ist im Wesentlichen von den institutionellen Rahmenbedingungen, dem Kursangebot sowie den Lehrenden abhängig (vgl. DOBERER-BEY 2007a).

Die Lernbiografien vieler Betroffener sind von Frustrationserlebnissen geprägt. Sie machen sich selbst für ihre Defizite verantwortlich und verkennen, dass die Ursachen hierfür in den sozioökonomischen, familiären, schulischen und/oder gesundheitlichen Bedingungen liegen, denen sie in ihrer Kindheit ausgesetzt waren.¹² Entsprechend ihrer Lebenssituationen sind Menschen mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen entweder direkt geprägt von ihren negativen Lernerfahrungen oder von einer absoluten Lernentwöhnung.

Im Gegensatz zu Lerngruppen anderer Qualifizierungsmaßnahmen haben es Lehrende in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit daher mit Teilnehmern zu tun, die ein besonders hohes Maß an Unsicherheiten und Ängsten mitbringen, was leicht zur Entmutigung oder einem Kursabbruch führen kann. Aus Angst vor sozialer Stigmatisierung wenden Erwachsene mit Schriftsprachdefiziten im Alltag und im Berufsleben Vermeidungs- und Verheimlichungsstrategien an. Das folgende Beispiel von Jutta STOBBE, Botschafterin für Alphabetisierung des Jahres 2005, verdeutlicht den Leidensdruck, dem Personen mit Schriftsprachdefiziten ausgesetzt sind und der sie zu drastischem Verhalten veranlasst:

11 Angebote zum Erlernen von Sprache und Schrift gibt es für Migranten in Deutschland durch Alpha-DaF (Deutsch als Fremdsprache) sowie Alpha-DaZ (Deutsch als Zweitsprache). Entsprechende Deutsch- und Integrationskurse setzen voraus, dass die Teilnehmer bereits über Kenntnisse des lateinischen Alphabets verfügen. Das bedeutet, Betroffene sollten zu allererst (lateinisch) alphabetisiert werden, bevor sie an einem Sprachkurs teilnehmen (vgl. ALBERT 2008). Das Erlernen von Sprache und Schrift hat hierbei selten einen arbeitsorientierten Bezug. Zum aktuellen Stand von Angeboten zur Förderung von Migranten in der beruflichen Bildung durch sprachbezogene Angebote vgl. GOGOLIN 2001.

12 In ihrer Langzeitstudie an 1.000 Wiener Schülern Anfang der 90er-Jahre zeigen MARSCHIK und KLICPERA, dass Kinder, die in den ersten Schuljahren Schwächen im Lesen und Schreiben aufweisen, diese bis ans Ende ihrer Pflichtschulzeit mitnehmen, ohne Chance, diese irgendwann auszugleichen (vgl. MARSCHIK/KLICPERA 1993).

„Nach der Schule habe ich eine Ausbildung zur Köchin absolviert. Abgeschlossen. Mit Prüfung. (...) Kartoffeln schälen lernte ich schon mit sechs Jahren. Berichtsheft und Speisekarte schreiben? Nun, es gab da noch andere Auszubildende. Ich schrubhte den Herd, und die schrieben meine Speisekarten. Und wenn es brenzlich wurde? Dann verbrannte ich mir die Finger oder hatte mich geschnitten, das kommt vor in diesem Beruf. Wo gehobelt wird, da fallen auch die Späne! Erst im dritten Ausbildungsjahr kam der Küchenchef mir auf die Schliche“ (STOBBE 2009, S. 24).

Grundbildungsarbeit mit Erwachsenen bedeutet in diesem Zusammenhang, Lernblockaden zu lösen, Ängste vor dem Schriftsprachgebrauch abzubauen, Vermeidungsmuster zu durchbrechen sowie Ressourcen und Kompetenzen jedes Einzelnen zu stärken. Eine Herausforderung für Lehrende, vor allem im Hinblick darauf, dass es bisher keine fundierte Ausbildung für Alphabetisierungspädagogen gibt.

Professionalität der Lehrenden

In Deutschland gibt es bisher weder ein definiertes Berufsbild noch eine fundierte Ausbildung für Lehrende der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. Förderkonzepte für eine Fort- bzw. Weiterbildung befinden sich derzeit in der Entwicklung. Lehrende bringen in der Regel formal erworbene Qualifikationen aus den Bereichen Pädagogik, Soziales, Psychologie, Soziologie oder Kommunikation mit oder berufliche Erfahrungen, z. B. in der beruflichen Aus- und Weiterbildung bzw. der Leitung von Gruppen. In Anlehnung an bereits bestehende Aufbaustudiengänge zum Alphabetisierungspädagogen in Belgien und die Niederlande startete im Wintersemester 2009/2010 erstmals an der Pädagogischen Hochschule Weingarten der bundesweit einzige Masterstudiengang für Alphabetisierung und Grundbildung.¹⁴

Die Anforderungen, die an Lehrende im Bereich der arbeitsorientierten Qualifizierung von Erwachsenen mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen gestellt werden, sind hoch. In der Literatur werden drei Kompetenzbereiche beschrieben, über die Lehrende verfügen sollten (vgl. DOBERER-BEY 2007b). Neben *Kernkompetenzen* zur Vermittlung von Lese- und Schreibfertigkeiten sind allgemeine pädagogische Kompetenzen sowie ressourcenorientierte Beratungskompetenzen zur Förderung von Autonomie und Selbstorientierung erforderlich. Darüber hinaus sollten Leh-

13 Weitere Informationen zum Studiengang online unter: <http://www.profess-projekt.de/> sowie <http://www.ph-weingarten.de/stag/>.

rende ein *allgemeines Wissen und Verständnis* über die wirtschaftliche und gesellschaftliche Bedeutung von Schriftsprache haben und darüber, welchen biografischen Hintergrund Erwachsene mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen besitzen. Ebenfalls gilt es, Zusammenhänge zwischen Lernmotivation und Bildungsbeteiligung zu berücksichtigen sowie ein Verständnis für entsprechende Lernbarrieren bzw. Vermeidungsmuster zu haben. Neben fachlichen Komponenten sind *personale Kompetenzen* oder, anders ausgedrückt, die Haltung der Lehrenden für die Qualität der Arbeit entscheidend. Hervorzuheben sind dabei insbesondere Respekt, Wertschätzung, Interesse für die individuellen Bedürfnisse und Lebenslagen sowie die Fähigkeit zu kritischer Selbstreflexivität. Die personalen Kompetenzen im Besonderen sind für den Prozess des lebenslangen Lernens für die Lernenden eine wichtige und notwendige Erfahrung. Respekt und Wertschätzung haben viele von ihnen zum Teil nie erfahren. „Unter Berücksichtigung ihrer Ressourcen und Ziele sollten Lehrende einen Perspektivwechsel vollziehen können und die Lernenden in die Planung der Lernprozesse einbeziehen“ (DOBERER-BEY 2007a, S. 27).

Literatur

- ALBERT, Ruth: Alphabetisierung von erwachsenen Einwanderern. In: Alfa-Forum. Projekte. Heft Nr. 68. Münster 2008, S. 24–25
- ALBERT, Ruth u. a.: Alphabetisierung von erwachsenen Einwanderern. Methodisches Vorgehen bei der Evaluation von Lehrmethoden. In: GRUBER, Elke; TRÖSTER, Monika (Hrsg.): Report. Alphabetisierung/Grundbildung. Heft 4/2009. Bonn 2009, S. 43–54
- DOBERER-BEY, Antje: Qualitätsentwicklung in der Basisbildung und die Professionalität der TrainerInnen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Basisbildung – Herausforderungen für den Zweiten Bildungsweg. Ausgabe 1/2007. Wien 2007a, S. 23–32
- DOBERER-BEY, Antje: Zur Professionalisierung von Alphabetisierungs- und Grundbildungspädagoginnen und -pädagogen. In: KNABE, Ferdinand (Hrsg.): Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Band 1. Münster 2007b, S. 111–113
- DÖBERT, Marion; HUBERTUS, Peter: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster 2000
- EGLOFF, Birte; JOCHIM, Dana; SCHIMPF, Erika J.: Zwischen Freiheitszugewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit – Kursbindung in der Alphabetisierung/Grundbildung. In: GRUBER, Elke; TRÖSTER, Monika (Hrsg.): Report. Alphabetisierung/Grundbildung. Heft 4/2009. Bonn 2009, S. 11–22
- FUCHS-BRÜNINGHOFF, Elisabeth; PFIRRMANN, Monika: Das Projekt „Elementarbildung für Erwachsene“. In: GÜTLER, Rainer: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Neuwied 1992, S. 1–8
- GIESE, Heinz W.: Literalität und Analphabetismus in modernen Industrieländern. In: GÜNTHER, Hartmut; LUDWIG, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin, New York 1994, S. 873–883

- GOGOLIN, Ingrid: Förderung von MigrantInnen in der beruflichen Bildung durch sprachbezogene Angebote. Bonn 2001. – URL: http://www.good-practice.de/17_expertise.pdf (Stand: 31.08.2010)
- KADE Jochen; NITTEL, Dieter; SEITTEr, Wolfgang: Einführung in die Erwachsenenbildung. Stuttgart 2007
- KLEY, Susanne: Funktionaler Analphabetismus bei Erwachsenen deutscher Muttersprache: Eine qualitative Untersuchung der integrativen Implikationen von Alphabetisierungskursen. Chemnitz, Jena 2007
- LENHART, Volker; MAIER, Martina: Erwachsenenbildung und Alphabetisierung in Entwicklungsländern. In: TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994
- LINDE, Andrea: Von A(lphabetisierung) bis G(rundbildung). Inputreferat im Rahmen der Arbeitsgruppe „Reales und virtuelles Grundbildungszentrum“. Hamburg 2001. – URL: http://lernende-region-hamburg.de/fileadmin/upload_redakteur/Texte/theorie/von_alphabetisierung_bis_grundbildung_final.pdf (Stand: 31.08.2010)
- LINDE, Andrea (2002): Analphabetismus – Alphabetisierung – Grundbildung. In: TRÖSTER, Monika (Hrsg.): Berufsorientierte Grundbildung: Konzepte und Praxishilfen. Bielefeld 2002, S. 17–31
- LINDE, Andrea: Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster 2008
- MARSCHIK, Matthias; KLICPERA, Christian: Kinder lernen lesen und schreiben. Dortmund 1993
- REINBERG, Alexander: Geringqualifizierte – Modernisierungsverlierer oder Bildungsreserve? In: LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Zukunft der einfachen Arbeit. Von der Hilfstätigkeit zur Prozessdienstleistung. Wirtschaft und Weiterbildung, Band 31. Bielefeld 2004, S. 61–75
- REINBERG, Alexander; HUMMEL, Markus: Der Trend bleibt – Geringqualifizierte sind häufiger arbeitslos. IAB-Kurzbericht Nr. 18/2007. Nürnberg 2007
- ROTHE, Kathleen; RAMSTECK, Carolin: Schriftsprache als Basis berufsorientierter Beratung – Erfahrungen aus dem Projekt „ABC zum Berufserfolg“. In: KIESLINGER, Rainer M. (Hrsg.): Wirtschaft und Berufserziehung 08/2010. Bonn 2010, S. 27–29
- SIEBERT, Horst: Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld 2006
- STOBBE, Jutta: Menschen ohne Schrift, Menschen ohne Zukunft? In: BUNDESVERBAND ALPHABETISIERUNG UND GRUNDBILDUNG E.V. (Hrsg.): Wie kommen Analphabeten zu Wort? Analysen und Perspektiven. Band 3, Münster 2009, S. 23–27
- TRÖSTER, Monika (Hrsg.): Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen. Bielefeld 2002
- ZELLER, Beate: Das Prozessmodell betrieblicher Anforderungen – Einblicke in die betriebliche Praxis. In: LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Zukunft der einfachen Arbeit. Von der Hilfstätigkeit zur Prozessdienstleistung. Wirtschaft und Weiterbildung, Band 31. Bielefeld 2004, S. 31–49

4. Kompetenzentwicklung und Qualifizierung

Jürgen Seifried, Alexander Baumgartner

Professionelles Handeln von Ausbildungspersonen in Fehlersituationen

Bei der Auseinandersetzung über das Lehren und Lernen am Arbeitsplatz wird vermehrt über das betriebliche Bildungspersonal diskutiert. Dies betrifft zunächst die eher quantitative Frage, wie viele Personen in Betrieben ausbilden (Kap. 2.1). Wichtiger erscheint jedoch eine qualitative Analyse mit Blick auf das pädagogische Handeln betrieblicher Ausbilder, das durch ein Amalgam von Wissen und Überzeugungen gesteuert wird (professionelle Kompetenz von Ausbildungspersonen; Kap. 2.2). Die jeweiligen Kompetenzfacetten sind jedoch nur selten im Detail bestimmt, Fragen der Kompetenzmessung sind offen. Dies gilt auch für die Kompetenz, konstruktiv mit Lernerfehlern umzugehen (Kap. 2.3 und 2.4). Vor diesem Hintergrund skizzieren wir die Konzeption einer empirischen Studie zur professionellen Kompetenz von betrieblichen Ausbildern im Hotel- und Gastronomiegewerbe (Kap. 3.1 und 3.2) und berichten über erste empirische Befunde einer Vorstudie, die auf die Identifikation von „typischen“ Fehlern am Arbeitsplatz in der Gastronomie abzielt (Kap. 3.3).

1. Problemstellung

Ausbildungsprozesse am Arbeitsplatz selbst rücken – nicht nur im Zuge des Wandels von einer funktionsorientierten zu einer prozess- und lernorientierten Arbeitsorganisation – in jüngerer Zeit wieder stärker in den Blickpunkt. Dabei wird dem betrieblichen Ausbildungspersonal (in erster Linie haupt- und nebenberuflichen Ausbildern) ein nicht zu vernachlässigender Einfluss auf das Lehr-Lern-Geschehen am Arbeitsplatz zugeschrieben (BAHL u. a. 2009; RAUSCH 2009). Vor diesem Hintergrund und angesichts der quantitativen Bedeutung des Lernens und Arbeitens im Ausbildungsbetrieb bei der dualen Erstausbildung ist es bedauerlich, dass sich die berufliche Lehr-Lern-Forschung mit den Themen Lernen am Arbeitsplatz bzw. dem betrieblichen Ausbildungspersonal nicht intensiver auseinandergesetzt hat (BECK 2005; WITTWER 2006). Stellt man die betriebsbezogenen Forschungsaktivitäten jenen der auf den Lernort Berufliche Schule bezogenen gegenüber, so lassen sich Kenntnislücken und Forschungsdesiderate ausmachen. Dies gilt z. B. für das Wissen über das betriebliche Ausbildungspersonal und dessen pädagogische Kompetenzen und Handeln, das im Vergleich zur Forschung zu Lehrkräften im allgemeinbildenden Bereich durchaus als übersichtlich bezeichnet werden kann (BECK 2005). Inwiefern sich diese Forschungslücke ausschließlich auf den schwierigen Feldzugang zurückführen lässt, soll hier nicht diskutiert werden.

Im vorliegenden Beitrag geht es darum, wie Ausbildungspersonen mit Fehlersituationen umgehen. Diese Kompetenz erscheint für das Gelingen betrieblicher Lehr-Lern-Prozesse von besonderer Relevanz zu sein, denn am Arbeitsplatz sind Fehler ein konstitutives Merkmal von Arbeitsprozessen (und ggf. auch von Lernprozessen). Wenn man zudem grundsätzlich davon ausgeht, dass Individuen aus Fehlern lernen können, so ist evident, dass das vermutete Lernpotenzial insbesondere dann ausgeschöpft werden kann, wenn das Ausbildungspersonal kompetent mit Fehlersituationen umgeht. Betriebliche Ausbilder sollten also in der Lage sein, Fehler zu diagnostizieren, Wissen über Fehlerursachen zu entwickeln sowie pädagogisch sinnvoll mit Fehlern umzugehen. Bei aller Begeisterung für die Authentizität des Lernorts Arbeitsplatz darf jedoch nicht übersehen werden, dass dieser nicht vorrangig als Lernort angelegt ist, sondern ökonomische Ziele im Vordergrund stehen. Fehlersituationen bedeuten aus betriebswirtschaftlicher Sicht also zunächst einmal unwillkommene Ereignisse, die es zu vermeiden gilt. Treten sie allerdings auf, dann sollte die Möglichkeit bestehen, diese konstruktiv zu wenden und aus diesen zu lernen (WEINGARDT 2004; YERUSHALMI/POLINGHER 2006).

2. Das betriebliche Ausbildungspersonal: Versuch einer Annäherung aus quantitativer und qualitativer Perspektive

2.1 Die quantitative Perspektive: Wer bildet aus?

Im Unterschied zum schulischen Ausbildungspersonal (i. d. R. verbeamtete Lehrpersonen im Staatsdienst) lässt sich das betriebliche Pendant nicht ohne Weiteres näher beschreiben. Zum einen besteht die Schwierigkeit, die Aufgaben und Tätigkeiten des betrieblichen Personenkreises detailliert zu fassen (qualitative Betrachtung, s. u.). Zum anderen geht es aus einer quantitativen Perspektive darum, wer in Betrieben überhaupt ausbildet bzw. wie groß dieser Personenkreis ist. Hierzu hilft ein Blick auf den Begriff „Ausbilder“ weiter. Ausbilder im engeren Sinne sind Personen, die sich vorwiegend und ausdrücklich mit Ausbildungsfragen oder -aufgaben beschäftigen, laut Berufsbildungsgesetz persönlich *und* fachlich geeignet sind (§§ 29 und 30 BBiG) und als verantwortliche Ausbilder gegenüber der Kammer benannt werden. Laut Angaben des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB 2009, S. 187) waren im Jahr 2006 in Deutschland rund 756.000 Ausbilder gemeldet. Diese sind jedoch nur selten ausschließlich mit Ausbildungsaufgaben betraut. Nach Schätzungen des BIBB sind rund 94 % lediglich nebenberuflich als Ausbilder tätig (BAHL/DIETRICH 2008, S. 10) und somit in einer durchaus konflikträchtigen Doppelfunktion als Erzieher und Betriebsangehöriger gefordert (Erfüllung der betrieblichen Hauptaufgaben vs. Wahrnehmung der Ausbildertätigkeit; BLANKE 1993, S. 101 f.).

Der Ausbilderbegriff im weiteren Sinne schließt darüber hinaus auch ausbildende Fachkräfte („Mitwirkende“ gem. § 28 Abs. 3 BBiG) mit ein, die neben ihrer eigentlichen beruflichen Tätigkeit auch Ausbildungsaufgaben (mit zumeist geringen zeitlichen Anteilen) übernehmen. Diese Personen arbeiten meist unmittelbar und verantwortlich mit Auszubildenden vor Ort zusammen und leiten, begleiten oder überwachen Arbeitsprozesse (ULMER/GUTSCHOW 2009). Die Zahl der Erwerbstätigen, die im Rahmen einer beruflichen Tätigkeit an Ausbildungsaufgaben beteiligt sind, lässt sich indes nur schätzen. Nach einer BIBB/IAB-Hochrechnung von 1991/92 beläuft sich die Anzahl der ausbildenden Fachkräfte auf ca. 5,3 Millionen Personen bzw. 16 % aller Beschäftigten (BAHL u. a. 2009, S. 3; RAUSCH 2009, S. 6). PÄTZOLD (2006, S. 35) geht von ca. 3,5 bis 4 Millionen aus. Vielleicht noch stärker als bei den Ausbildern i. e. S. befinden sich Ausbilder i. w. S. im Spannungsfeld von betrieblicher Realität und pädagogischer Notwendigkeit (PÄTZOLD/DREES 1989). Es bestehen Interessenskonflikte, „da der Ausbilder einerseits die Inhalte der beruflichen Bildung im Interesse und unter Kostengesichtspunkten des Unternehmens, seines Arbeitgebers umsetzen muss und er andererseits das verfassungsmäßig garantierte Recht des Jugendlichen auf freie Entfaltung der Person auch durch berufliche Bildung verwirklichen helfen muss“ (BAETHGE/MÜLLER/PÄTZOLD 1980, S. 13). Verschärfend könnte sich auswirken, dass die Ausbildungsleistung bei der Arbeitszuteilung durch die Vorgesetzten nicht durchgängig berücksichtigt wird und dadurch Zeitdruck entsteht.

Bei einer Betrachtung der Ausbildungsaufgaben aus qualitativer Sicht wird – in Analogie zu Lehrkräften an beruflichen Schulen – häufig das Schlagwort von der „neuen“ Rolle bemüht und von einer Verschiebung des Tätigkeitsschwerpunkts von der Wissensvermittlung zur Initiierung und Anleitung von Lernprozessen gesprochen. Diese „neue“ Ausbilderrolle erfordert neben fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten eine deutlich über die „Alltagsroutine“ hinausgehende pädagogische Kompetenz, die im folgenden Abschnitt thematisiert wird.

2.2 Die qualitative Perspektive: Professionelle pädagogische Kompetenzen von Ausbildern

Die Qualität der betrieblichen Ausbildung am Arbeitsplatz hängt nicht zuletzt auch von der fachlichen Qualifikation des Ausbilders ab. Dementsprechend werden in den Betrieben zumeist Beschäftigte mit Ausbildungsaufgaben betraut, die sich in berufsfachlicher Hinsicht qualifiziert haben. Dieses Selektionsverfahren ist nicht unproblematisch, da nicht jeder Fachexperte automatisch auch über ein ausreichendes Maß an pädagogischem Wissen und Können verfügt. Zieht man zudem Studien zu Lehrerkompetenzen aus dem schulischen Bereich heran, dann wird evident, dass insbesondere die fachdidaktische Expertise (und nicht in erster Linie das Fachwis-

sen selbst) bedeutsam für den Erfolg des pädagogischen Handelns ist (COACTIV-Studie, BRUNNER u. a. 2006; BAUMERT u. a. 2010). Berufserfahrung dagegen trägt nicht zur Aufklärung des Lehrerfolgs bei. Gälte dies auch für betriebliche Settings, so ließe sich sicherlich kritisch fragen, wo und wann Ausbildungspersonen fachdidaktische Kompetenzen erwerben können. Inwiefern die im Berufsbildungsgesetz (BBiG) in Verbindung mit der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) festgelegten Regelungen hier weiterhelfen, wäre zu diskutieren. Grob gesprochen sind grundsätzlich zwei Wege des Kompetenzerwerbs gangbar: (1) pädagogische Qualifizierung der Ausbilder durch praktische Ausbildertätigkeit (Zuerkennung) und (2) pädagogische Qualifizierung durch institutionalisierte Formen des Wissenserwerbs und dessen Nachweis in einer Prüfung (Eignungsprüfung; NOSS 2000, S. 82; WITTWER 2006, S. 406). Beide Möglichkeiten werden indes auch kritisch gesehen. Bei der pädagogischen Qualifizierung durch Berufserfahrung steht beispielsweise zu befürchten, dass Ausbilder angesichts mangelnder pädagogischer Qualifikationen auf naive Vorstellungen von einer gelungenen Ausbildung zurückgreifen und Verhaltensweisen an den Tag legen, „die ihren beruflichen Aufstieg gewährleisten und ein hohes Maß an unkritischer Anpassung an betrieblich-ökonomische Leistungsnormen erforderten“ (GEISSLER/MÜLLER 1983, S. 50 f.). Die eigenen Erfahrungen werden dann zum dominierenden Bezugspunkt für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen.

Die pädagogische Qualifizierung im Rahmen von institutionalisierten Bildungsmaßnahmen (AEVO) dagegen zielt ab auf eine berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation, die zusätzlich zur fachlichen Qualifikation erworben wird. Allerdings garantiert auch dieses Modell angesichts einer Reihe von Gesetzeslücken lediglich bedingt die Möglichkeit eines umfassenden Erwerbs pädagogischer Kompetenz. So fehlt es beispielsweise an einer inhaltlichen Differenzierung der AEVO in Abhängigkeit von Betriebs- oder Branchenspezifika. Zudem ist nicht eindeutig geregelt, wer zu dem Personenkreis der Ausbilder zählt, d. h., wer zur Wahrnehmung von Ausbildungsaufgaben über die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten und Kenntnisse sowie berufs- und arbeitspädagogische Qualifikationen verfügen muss. In der Praxis ist es gängig, nur jene als Ausbilder im Sinne des BBiG anzusehen, die als verantwortliche Ausbilder bei der Kammer gemeldet sind, sodass ausbildende Fachkräfte, die häufig die Verantwortung für die Ausbildung vor Ort tragen, meist nicht pädagogisch geschult sind. BLANKE (1993, S. 90) spricht von einer „Schizophrenie des Berufsbildungsgesetzes“, denn die mit Ausbildungsaufgaben am Arbeitsplatz direkt beauftragte Ausbildungsperson muss nicht über den pädagogischen Eignungsnachweis verfügen, und die anerkannte hauptberufliche Ausbildungsperson bildet, zumindest am Lernort Arbeitsplatz, gar nicht aus.

Wenn man nun also davon ausgeht, dass das betriebliche Ausbildungspersonal nicht durchgängig über formale pädagogische Qualifikationen verfügt, so muss die

Frage erlaubt sein, an welchen Maßstäben sich das pädagogische Handeln von Ausbildungspersonen orientiert. Hier sollten insbesondere eigene Erfahrungen bzw. bewährtes Alltagswissen richtungsweisend sein, denn jegliches didaktisches Handeln basiert – ob nun explizit oder implizit – auf bestimmten Vorstellungen von bzw. Sichtweisen auf Lernen und Lehren (SEIFRIED 2009; SEMBILL/SEIFRIED 2009, siehe auch das heuristische Lehrerkompetenzmodell von BAUMERT und KUNTER, 2006, das neben Wissen auch Überzeugungen und individuelle Orientierungen umfasst). In diesem Kontext werden u. a. Überzeugungen (z. B. HOFER/PINTRICH 1997; STAHL/BROMME 2007), conceptions of teaching and learning (z. B. KEMBER 1997), subjektive Theorien (GROEBEN u. a. 1988) oder implizite Persönlichkeitstheorien (HOFER 1970) diskutiert. In der betrieblichen Forschung beschäftigt man sich seit ca. 30 Jahren (eher sporadisch) mit dieser Fragestellung, sodass auch hier eine Reihe von Untersuchungen vorliegen, die diesbezüglich einen Einblick in die Ausbildung erlauben. Bemerkenswert ist hier u. a. eine jüngere Studie aus der Schweiz, die Lehr-Lern-Konzepte von betrieblichen Ausbildern im gewerblichen Bereich in den Blick nimmt und einen Zusammenhang zwischen den Konzeptionen zu Lehren und Lernen, dem Handeln der Ausbilder und der Qualität der Arbeitssituation herausstellt (BAERISWYL/WANDELER/OSWALD 2006). In einer Studie von LEIDNER (2001, S. 293), in der 42 nebenberufliche Ausbilder ebenfalls im gewerblichen Bereich (Bauhandwerk) interviewt wurden, zeigt sich ferner, dass nur ca. 5% der Befragten ihr pädagogisches Handeln an Gegebenheiten außerhalb ihres persönlichen Erfahrungsbereichs ausrichten und weder Regelungen der Ausbildungsinhalte durch die Ausbildungsordnung noch spezifischen Bedürfnissen der Auszubildenden eine herausragende Bedeutung beigemessen wird. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangten ARNOLD (1983) sowie PÄTZOLD und DREES (1989). Auch KECK (1995) und NOSS (2000) stellten in ihren Studien übereinstimmend fest, dass sich die Gestaltung der Ausbildung eher nach betrieblichen und fachlichen Verhaltens-/Leistungsstandards (zeitlich-organisatorische Rahmenbedingungen, Grad der Arbeitsbelastung, Persönlichkeitseigenschaften des Auszubildenden) als nach originär pädagogischen Kriterien richtet. Alles in allem unterstreichen die in Abbildung 1 überblicksartig zusammengestellten empirischen Befunde die Vermutung, dass den individuellen Sichtweisen der betrieblichen Ausbildung eine handlungsleitende Funktion zukommt.

Abbildung 1: Empirische Befunde zur Relevanz von Sichtweisen von betrieblichen Ausbildern

Autor(en)	Probanden	Fragestellung	Methodik	Zentrale Aussagen
LEU/OTTO (1981)	50 Ausbilder und Lehrer an Berufsschulen (kaufmännischer und gewerblicher Sektor)	Einschätzung und Wahrnehmung von Auszubildenden	Interviewtechnik, offene Befragung	Handlungsrelevanz von „Alltagstheorien“ zur Bewältigung von Ausbildungssituationen
ARNOLD (1983)	10 Ausbilder (gewerblicher Sektor)	Pädagogische Professionalisierung von Ausbildern unter Einbezug von subjektiven Deutungsmustern	biografisch-narrative Interviewtechnik, offene Befragung	Sieben „generalisierbare Deutungsmuster“ zur subjektiven beruflichen Identität
PÄTZOLD/DREES (1989)	Kooperationsgruppe bestehend aus 52 haupt- und nebenberuflichen Ausbildern (gewerblicher Sektor)	Entwicklung von Handlungsorientierungen unter gegebenen Bedingungen in der betrieblichen Ausbildungspraxis	Interviewtechnik (Gruppendiskussion als zentrales Verfahren; Expertengespräche), offene Befragung	Einstellungen und pädagogisches Handeln orientiert sich an den eigenen berufsgeschichtlichen Erfahrungen
KECK (1995)	6 nebenberufliche Ausbilder (kaufmännischer Sektor)	Erfassung und Rekonstruktion subjektiver Wahrnehmungsmuster	leitfadengestützte Interviewtechnik, halboffene Befragung	Ausbilderhandeln orientiert sich in beiden Studien stark an zeitlich-organisatorischen Rahmenbedingungen, am Grad der Arbeitsbelastung und an den Persönlichkeitseigenschaften des Auszubildenden
Noss (2000)	8 nebenberufliche Ausbilder (kaufmännischer Sektor)	Erfassung und Rekonstruktion subjektiver Wahrnehmungsmuster	Interviewtechnik, Fragebogentechnik, standardisierte Befragung	
LEIDNER (2001)	42 nebenberufliche Ausbilder (gewerblicher Sektor)	Aussagen über Handlungsorientierungen nebenberuflicher Ausbilder	problemzentrierte Interviewtechnik, halboffene Befragung	Pädagogisches Handeln orientiert sich an eigenen Ausbildungs-, Berufs- und Arbeitserfahrungen
BAERISWYL/ WANDELER/OSWALD (2006)	86 Ausbilder (gewerblicher Sektor)	Auswirkungen von Lehr-Lern-Konzeptionen der Ausbilder auf die Qualität der Ausbildungssituation	Fragebogentechnik, standardisierter Fragebogen (Längsschnitt mit 2 Erhebungswellen)	Konstruktivistische Lehr-Lern-Konzeption führt zur höchsten Qualität der Ausbildungssituation
MÜLLER/ REBMANNS/LIEBSCH (2008)	52 Ausbilder (kaufmännischer Sektor)	Analyse der Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb	Fragebogentechnik, standardisierte Befragung	Epistemologische Überzeugungen im mittleren Bereich zwischen den Polen „naiv“ und „weit entwickelt“

2.3 Der lernwirksame Umgang mit Fehlern von Auszubildenden als Kompetenzfacette

Im Folgenden steht eine spezifische Kompetenzfacette von Ausbildern im Blickpunkt, nämlich die Unterstützung des Lernens aus Fehlern am Arbeitsplatz. Man geht grundsätzlich davon aus, dass das Lernen aus Fehlern am Arbeitsplatz bei der Entwicklung beruflicher Kompetenzen eine zentrale Rolle spielt. So verweisen Untersuchungen in den Bereichen Expertiseforschung und Lernen am Arbeitsplatz auf die Bedeutung von Fehlern als Quelle für berufliches Lernen (ELLSTRÖM 2001; ERAUT u. a. 1998). Überlegungen, ob und wie man aus welchen Fehlern lernen kann und ob es eine Rolle spielt, wie Lehrpersonen mit Fehlern von Lernenden umgehen, finden daher auch zunehmend Berücksichtigung in der (beruflichen) Lehr-Lern-Forschung (siehe z. B. WUTTKE/SEIFRIED 2009; SEIFRIED/WUTTKE 2010). Das unterstellte Lernpotenzial von Fehlersituationen kann sich insbesondere dann entfalten, wenn die sozialen Beziehungen im Arbeitsumfeld der Lernenden als positiv wahrgenommen werden (emotionale Komponente) und Lern- und Reflexionsaktivitäten angeregt werden (kognitive Komponente; EDMONDSON 1999; ELLSTRÖM 2001; RYBOWIAK u. a. 1999). Um Fehlersituationen lernwirksam zu nutzen, sollten Ausbilder (1) über Strategien im Umgang mit Fehlern verfügen (z. B. Fehlerursachen eruieren, Rückmeldegespräche mit den Betroffenen führen, Erarbeitung von Fehlervermeidungsstrategien etc.). Voraussetzung hierfür ist eine ausgeprägte Diagnosekompetenz, d. h., Ausbildungspersonen benötigen (2) umfassendes Wissen über Fehler und mögliche Fehlerursachen. Schließlich geht es (3) darum, ob der Ausbilder Fehlersituationen (auch) als Lernmöglichkeit wahrnimmt oder den reibungslosen Ablauf der Produktionsprozesse über die Lernmöglichkeiten stellt (Lern- vs. Produktionsinteresse; siehe auch WUTTKE/SEIFRIED 2009).

2.4 Kompetenzen von Ausbildern messen

Nachdem nun expliziert wurde, welche Kompetenzen von Lehr- und Ausbildungspersonen (genauer: Wissen und Sichtweisen) wir analysieren wollen, rücken Fragen der Möglichkeiten und Herausforderungen der Kompetenzmessung in den Blickpunkt (BECK 2009; siehe für die folgenden Ausführungen insbes. SEIFRIED/WUTTKE 2010). Hier geht es nun darum, ob ein objektiver oder subjektiver Zugang gewählt wird, d. h., ob beispielsweise betriebliche Ausbilder selbst ihre Fähigkeiten einschätzen oder ob Test- und/oder Beobachtungssituationen Anwendung finden. Während (i. d. R. durch Fragebogen erhobene) Selbstauskünfte eine schnelle und kostengünstige Möglichkeit darstellen, die allerdings mit den üblichen Problemen der Selbsteinschätzung behaftet ist (z. B. selbstdienliche Verzerrung, CLAUSEN 2002, S. 47; siehe auch NICKOLAUS/GSCHWENDTNER/ABELE 2009), wurden aufwendigere Test- und Beob-

achtungsverfahren in der Vergangenheit recht selten angewendet. In jüngerer Zeit scheint sich in der Lehrerbildungsforschung eine Trendumkehr abzuzeichnen, die auch für die Auseinandersetzung mit dem betrieblichen Ausbildungspersonal bedeutsam sein könnte. Zunehmend findet man komplexere Testverfahren wie Vignetten und Beobachtungsverfahren, und alles in allem herrscht Konsens, dass bei der Messung von Kompetenzen nicht ausschließlich auf Selbstberichte zurückgegriffen werden kann, sondern man im Sinne einer Methodentriangulation Vielfalt anstreben und neben Selbst- und Fremdeinschätzungen auch Beobachtungen, Simulationen oder Vignetten einsetzen sollte.

Auch wir arbeiten mit (Bilder-)Vignetten (siehe Abschnitt 3). Generell lassen sich diese als Kurzgeschichten beschreiben, die schriftlich, verbal, videobasiert sowie in unserem Fall bildlich dargestellt werden können und dazu dienen, Informationen zu Einstellungen und Wahrnehmungen der Befragten aufzudecken. Bei der Entwicklung von Vignetten sollte darauf geachtet werden, dass diese plausibel und realistisch sind sowie in ausreichendem Maße kontextspezifische Informationen beinhalten. Gleichzeitig sollten die Szenarien Ereignisse aus dem alltäglichen Leben der Probanden widerspiegeln und persönliche Erfahrungen abbilden. Schließlich sind sie mehrdeutig anzulegen, um abzusichern, dass vielfältige Lösungen existieren (BARTER/RENOLD 1999).

3. Konzeption einer empirischen Studie zur Erfassung der professionellen Fehlerkompetenz von betrieblichen Ausbildern in der Gastronomie

3.1 Zur Auswahl und Kurzcharakterisierung der Domäne

Die hier verfolgte Fragestellung verlangt eine domänenspezifische Herangehensweise, da Fehler immer vor dem Hintergrund spezifischer Inhalte und Anforderungen zu sehen sind. Derzeit liegen verschiedene (in erster Linie internationale) Studien über Fehler im betrieblichen Kontext vor, die hauptsächlich in der Unfall- und Sicherheitsforschung zu finden sind. Dies resultiert nicht zuletzt aus den weitreichenden Konsequenzen, zu denen menschliches Versagen in diesen Bereichen führen kann. Insbesondere in der Luft- und Raumfahrt, der Kernenergie und im Gesundheitssektor sind Forschungsprojekte angesiedelt (WEINGARDT 2004, S. 164). Vorhandene Untersuchungen beziehen sich aber selten auf das duale System der Berufsausbildung bzw. behandeln unser Anliegen lediglich als „Nebenfragestellung“ (vgl. hierzu die ProBE-Studie von KUTSCHA/BESENER/DEBIE 2009 sowie RAUSCH 2009).

Bei der Analyse des Fehlerwissens von betrieblichen Ausbildern und ihrem Umgang mit Fehlersituationen im Arbeitsprozess konzentrieren wir uns auf das

Hotel- und Gastgewerbe. Neben der wirtschaftlichen Bedeutung der Branche in der Bodenseeregion spricht auch die Struktur der Arbeitsabläufe für dieses Feld:

- **Moderate Konsequenzen:** Fehler treten zwar auf (und sind in der Hektik des Alltagsgeschäfts bzw. in Stoßzeiten kaum zu vermeiden), ziehen aber kaum ernsthafte (lebensbedrohliche) Folgen nach sich.
- **Normtransparenz:** Es existieren konkrete Vorgaben und Vorstellungen, wie eine Aufgabe ausgeführt werden soll (z. B. Zimmerreinigung, Eindecken der Tische etc.), sodass Fehler erkennbar und als solche identifizierbar sind.
- **Schnelle Rückmeldung:** Der Gast erwartet einen reibungslosen Ablauf der Dienstleistungsprozesse, und man kann davon ausgehen, dass Fehler im unmittelbaren Gastkontakt oder von Vorgesetzten und Kollegen zeitnah rückgemeldet werden.

Die aufgeführten Gegebenheiten (moderate Konsequenzen aus Fehlern, Normtransparenz und schnelle Rückmeldung) gelten jeweils als wichtige Bedingungen für das Lernen aus Fehlern, sodass für die ausgewählte Branche verwertbare Ergebnisse zu erwarten sind (siehe auch SEIFRIED/BAUMGARTNER 2009).

3.2 Forschungsfragen

Unsere Studie zielt darauf ab, das professionelle Handeln des betrieblichen Ausbildungspersonals für eine spezifische Kompetenzfacette (konstruktiver Umgang mit Auszubildendenfehlern) zu analysieren. Im Wesentlichen werden im Forschungsprojekt zwei Aspekte bearbeitet:

- (1) Spezifizierung möglicher domänenspezifischer Fehler von Auszubildenden im Gastgewerbe: In einer Vorstudie werden zunächst domänenspezifische Fehler identifiziert. Einschlägige Vorarbeiten in dieser Domäne liegen nicht vor, sodass wir einen empirischen Zugriff wählten (Experteninterviews mit $n=11$ Ausbildungsverantwortlichen mit mehrjähriger Erfahrung in der betrieblichen Ausbildung sowie $n=12$ Auszubildenden). Die so explizierten Fehlerarten bilden den Ausgangspunkt für die Gestaltung des zentralen Messinstruments der Hauptstudie (Repräsentation „typischer“ Fehlersituation in Form von Bildervignetten).
- (2) Modellierung der professionellen Fehlerkompetenz von betrieblichen Ausbildern: Mit dem Forschungsvorhaben wollen wir eine aus unserer Sicht zentrale Facette der professionellen Kompetenz von betrieblichen Ausbildern modellieren, nämlich den Umgang mit Fehlern am Arbeitsplatz. Es geht dabei um folgende Komponenten: (1) Wissen über Fehler in Arbeitssituationen, (2) verfügbare Handlungsstrategien in Fehlersituationen sowie (3) persönliche Sichtweisen auf den Nutzen/Schaden von Fehlern beim Lernen am Arbeitsplatz.

Es soll geprüft werden, wie ausgeprägt die Kompetenz ist und ob Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Komponenten der professionellen Fehlerkompetenz bestehen. Weiterhin ist zu fragen, ob sich Unterschiede hinsichtlich der professionellen Fehlerkompetenz in Abhängigkeit vom Qualifikationsniveau, der variierenden Einbindung in den Ausbildungsprozess sowie vom Arbeitsbereich ausmachen lassen. Zur Beantwortung der Fragen wird ein mehrstufiges Forschungsdesign bzw. die Kombination verschiedener Forschungsmethoden realisiert.

3.3 Erste empirische Befunde und Entwicklung eines Messinstruments

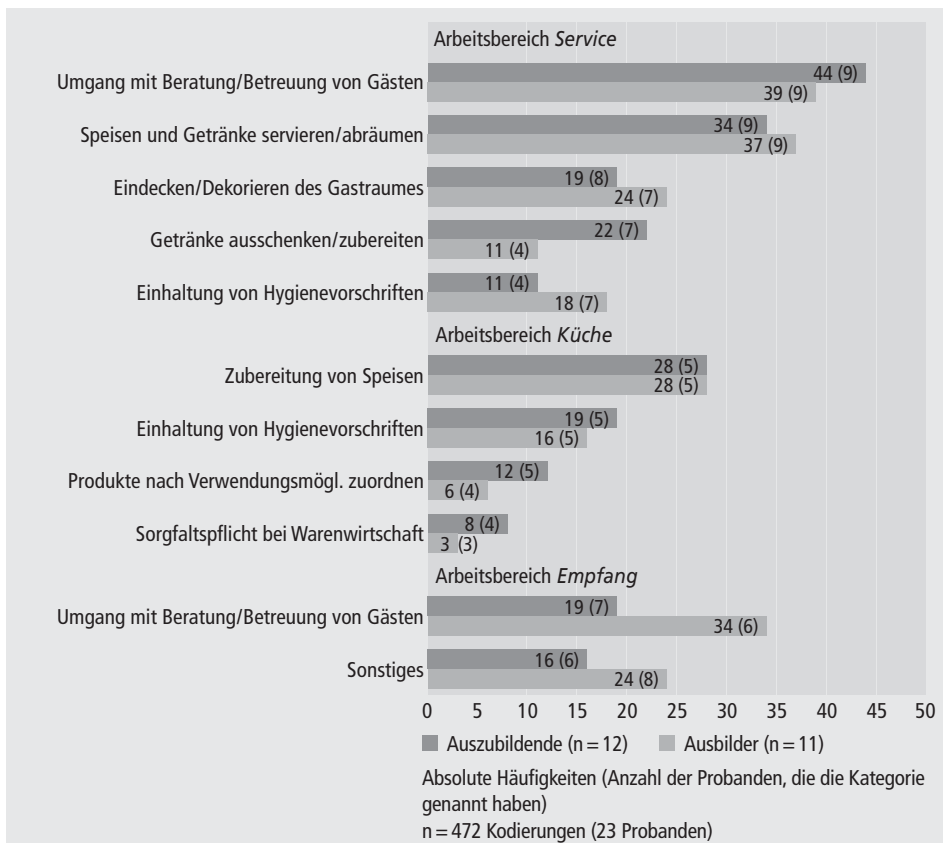
Aus den Experteninterviews liegen Informationen aus Gesprächen mit 11 betrieblichen Ausbildern und 12 Auszubildenden vor. Es wurden beide Parteien als Experten herangezogen, da davon ausgegangen werden kann, dass sowohl Lernende als auch Lehrende zu „typischen“ Fehlern (im Arbeitsprozess von Auszubildenden) Auskunft geben können. Die Interviews wurden in vier Hotels in der Bodenseeregion geführt (3 bzw. 4 Sterne, im Mittel 40 Zimmer). Die Ausbilder sind im Mittel 38 Jahre alt und verfügen durchschnittlich über 14 Jahre Berufserfahrung. Fünf Ausbildungskräfte sind weiblich, sechs männlich. Unter den Befragten befinden sich drei Hotelleiter, die restlichen Respondenten sind Fachkräfte in den verschiedenen Arbeitsbereichen (Service, Küche, Rezeption). Neun Ausbildungspersonen verfügen über berufs- und arbeitspädagogische Kenntnisse im Sinne der AEVO. Die Auszubildenden sind im Durchschnitt 20 Jahre alt und absolvieren überwiegend das zweite Ausbildungsjahr. Neun Auszubildende sind weiblich, drei männlich. Es wurden auf der Auszubildendenseite sieben Hotelfachleute, drei Köche und zwei Restaurantfachleute interviewt. Die Auswertung der verschriftlichten Interviews erfolgte nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2003) und wurde computergestützt mit der Software MAXQDA von zwei unabhängigen Kodierern durchgeführt. Die für 10 zufällig ausgewählte Interviews (5 Ausbilder-, 5 Auszubildendeninterviews) ermittelten Kodiererübereinstimmungen waren zufriedenstellend bis gut ($.68 \leq \text{Cohens Kappa} \leq .86$).

Abbildung 2 zeigt die Ergebnisse der Experteninterviews. Die Aussagen wurden zum einen den Arbeitsbereichen eines Hotels (Service, Küche, Empfang) und zum anderen den Tätigkeitskategorien (insgesamt 17, basierend auf den Tätigkeitsbeschreibungen des Ausbildungsrahmenplans für die Berufsausbildung im Gastgewerbe) zugewiesen. Aufgeführt sind jeweils die Anzahl der Nennungen (Wert vor der Klammer) sowie die Anzahl der Probanden, die den jeweiligen Aspekt nannten (Wert in der Klammer). Insgesamt flossen 472 Kodierungen in die Auswertung ein. Die in der Abbildung repräsentierten Kategorien enthalten über 90 % der Aussagen.

Bei der Analyse der Interviews im Hinblick auf „typische“ Fehler erweist sich der Umgang mit Gästen im Restaurant (Arbeitsbereich *Service*) als die am häu-

figsten genannte Kategorie. Dies gilt sowohl für die Ausbildungsverantwortlichen als auch für die Auszubildenden (insgesamt 83 Nennungen von 9 Probanden). Als typische Fehler werden insbesondere schlechte Beratung und Betreuung der Gäste, unzureichende Bearbeitung von Reklamationen sowie unangemessenes Verhalten gegenüber Gästen angeführt. Auch Tätigkeiten wie das Servieren und Eindecken bzw. Abräumen von Tischen werden als fehleranfällig angesehen. Im Arbeitsbereich *Küche* treten die meisten Fehler bei der Zubereitung, Herstellung und Verarbeitung von Lebensmitteln auf (56 Nennungen von 10 Probanden). Zudem verweisen die Experten darauf, dass Hygienevorschriften missachtet und Sorgfaltspflichten bei der Warenannahme vernachlässigt werden. Im Arbeitsbereich *Empfang* werden in Analogie zum *Service* zuvorderst Aspekte des fehlerhaften Umgangs mit Gästen und mangelbehaftete Beratung aufgeführt (53 Nennungen von 13 Probanden).

Abbildung 2: Fehleranfällige Tätigkeitsbereiche im Gastgewerbe



Die Aussagen von Auszubildenden und betrieblichen Ausbildern zu fehleranfälligen Tätigkeiten im Arbeitsprozess weisen durchaus Ähnlichkeiten auf. Dies war in dieser Form nicht unbedingt zu erwarten, zeigt jedoch, dass beide „Parteien“ Fehler im Arbeitsprozess offenbar ähnlich verorten. Eingedenk der Zielsetzung der Experteninterviews (Informationsgewinnung für die Entwicklung des Messinstruments der Hauptstudie) vereinfacht die vorgefundene Übereinstimmung die Entscheidung für die Auswahl der für die bildhafte Repräsentation heranzuziehenden Fehlersituationen. In den von uns entwickelten Bildervignetten (Fotostrecken mit acht Bildern, die textbasierte Hinweise zur jeweiligen Handlungssituation sowie Kontextinformationen enthalten) werden die von den Experten als typisch identifizierten Fehlersituationen durch Schauspieler nachgestellt. Die Bildervignetten werden im weiteren Verlauf der Untersuchung dann als Stimuli eingesetzt, um mehr über Handlungsentscheidungen in Fehlersituationen zu erfahren. Das Instrument bietet im Vergleich zu einer Beobachtung in der Realität den Vorteil, dass Rahmenbedingungen konstant gehalten werden können. Zudem besteht die Möglichkeit, die aus Experteninterviews gewonnenen Informationen gezielt zu verwenden und damit tatsächlich typische, häufig auftretende Fehlersituationen zu repräsentieren.

Im Zuge der Kompetenzmessung werden die Bildervignetten aktuell Ausbildungspersonen sowie Auszubildenden vorgelegt. Die Probanden werden dabei gebeten, sich zu Verhaltensweisen in den dargestellten Fehlersituationen zu äußern (leitfadengestütztes Interview). Darüber hinaus wird erfasst, welche Auszubildendenfehler der Ausbilder rückmeldet und welche Ursachen hinter dem Fehler des Auszubildenden vermutet werden. Dabei geht es auch darum, ob Ausbilder einen Sachverhalt aus verschiedenen Perspektiven beleuchten bzw. an Lernende rückmelden können, um Lernende bei der Aufarbeitung der Fehlersituation zu unterstützen. Diese Fähigkeit gilt gemeinhin als zuverlässiger Indikator für die fachdidaktische Kompetenz einer Lehrperson (vgl. auch BRUNNER u. a. 2006). Die Sichtweisen zum Lernen aus Fehlern werden über standardisierte Fragebögen erhoben (domänenspezifische Adaption des Error Orientation Questionnaire, RYBOWIAK u. a. 1999). Um mögliche Interaktionen der Kompetenzausprägung der Ausbilder mit personalen Ressourcen prüfen zu können, wird ergänzend ein bewährtes Instrument zur Selbstregulation (SCHAARSCHMIDT/FISCHER 2001) eingesetzt. Abbildung 3 zeigt die Erhebungsinstrumente im Überblick.

Abbildung 3: Instrumente im Überblick

Instrument	Kompetenzbereich	Quelle	Beschreibung
Bildervignette	Wissen und Strategien	Eigenentwicklung auf empirischer Basis (Experteninterviews)	2 Vignetten pro Arbeitsbereich
Fragebogen	Sichtweisen auf das Lernpotenzial von Fehlern (domänenunspezifisch)	Adaption „Error Orientation Questionnaire“ (RYBOWIAK u. a. 1999) und „Lehrerfragebogen Umgang mit Schülerfehlern“ (SPYCHIGER u. a. 1998)	18 Items (3 Skalen)
	Sichtweisen auf das Lernpotenzial aus Fehlern in der Gastronomie (domänenspezifisch)	Eigenentwicklung auf empirischer Basis (vignettenbasierte Interviews)	
	Selbsteinschätzung (Validierung: Wissen & Strategien)	Adaption COACTIV (BAUMERT u. a. 2009) und Eigenentwicklung	12 Items (3 Skalen)
	Selbstregulation	„Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster“ (SCHAARSCHMIDT/FISCHER 2001)	44 Items (11 Skalen)

4. Fazit und Ausblick

Das aktuell laufende Projekt soll dazu beitragen, die berichteten Forschungsdefizite zu verringern und Aufschluss über die Kompetenzausprägung des betrieblichen Ausbildungspersonals im Bereich der Fehlerdiagnose und des Umgangs mit Fehlern von Auszubildenden zu gewinnen. Damit soll neben der Modellierung und Beschreibung eines für das Gelingen von betrieblichen Lehr-Lern-Prozessen unmittelbar relevanten Kompetenzbereichs der Stand der Professionalisierung des Ausbildungspersonals nachgezeichnet werden. Da zudem die von uns analysierte Branche bislang wenig empirisch durchdrungen ist, kann die Studie auch hier zu neuen Erkenntnissen führen. Gespräche mit Vertretern der lokalen Industrie- und Handelskammern lassen auf eine hohe Relevanz der Thematik schließen, da insbesondere das Gastgewerbe mit erheblichen Problemen bei der Nachwuchssicherung zu kämpfen hat (geringe Nachfrage nach Ausbildungsplätzen, hoher Anteil von lernschwächeren Auszubildenden mit und z. T. auch ohne Hauptschulabschluss). Schließlich ist es von Vorteil, dass wir aktuell ein thematisch ähnlich gelagertes Projekt mit der Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit Lehrkräften an

kaufmännischen Schulen durchführen (WUTTKE/SEIFRIED 2009), sodass zum einen die in dieser Studie gewonnenen Erfahrungen für die hier verfolgte Forschungsfrage genutzt werden können und zum anderen Vergleiche zwischen pädagogisch handelnden Personen an den Lernorten Betrieb und Schule möglich werden.

Literatur

- ARNOLD, Rolf: Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Explorative Studie zur Ermittlung weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals. Frankfurt/Main 1983
- BAERISWYL, Franz; WANDELER, Christian; OSWALD, Katrin: Die Ausbildungskonzeptionen von betrieblichen Auszubildenden – Schlussbericht des Teilprojektes Freiburg. Qualitätsmerkmale und ihre Wirkung in der betrieblichen Bildung (QUWIBB). Freiburg/Schweiz 2006
- BAETHGE, Martin; MÜLLER, Jürgen; PÄTZOLD, Günter: Betriebliche Situationen und Berufsprobleme von Auszubildenden – zum Verhältnis von Professionalisierungsprozess, Tätigkeitsstrukturen und Berufsbewusstsein von Auszubildenden. Vorüberlegungen zu einem Forschungsprojekt. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 7 (1980), S. 10–14
- BAHL, Anke; DIETRICH, Andreas: Die vielzitierte „neue Rolle“ des Ausbildungspersonals – Diskussionslinien, Befunde und Desiderate. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwp@) Spezial 4 (2008), S. 1–16. – URL: http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/bahl_dietrich_ws25-ht2008_spezial4.shtml (Stand: 31.05.2010)
- BAHL, Anke u. a.: Die Situation des auszubildenden Personals in der beruflichen Bildung. Bonn 2009. – URL: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_22301.pdf (Stand: 31.05.2010)
- BARTER, Christine; RENOLD, Emma: The use of vignettes in qualitative research. Social Research Update 25 (1999) – URL: <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU25.html> (Stand: 31.05.2010)
- BAUMERT, Jürgen; KUNTER, Mareike: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006), S. 469–520
- BAUMERT, Jürgen u. a.: Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. In: American Educational Research Journal 47 (2010), S. 133–180
- BAUMERT, Jürgen u. a.: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente (Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 83). Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin 2009
- BECK, Klaus: Ergebnisse und Desiderate zur Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 101 (2005), S. 533–556

- BECK, Klaus: Strategien empirischer Forschung zur Professionalität von Lehrpersonen – Ein kritischer Blick aus methodologischer Sicht. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, Olga u. a. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim und Basel 2009, S. 237–247
- BLANKE, Werner: Büro 2000. Eine Herausforderung für kaufmännische Ausbilder. Hamburg 1993
- BRUNNER, Martin u. a.: Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptionalisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In: PRENZEL, Manfred; ALLOLIO-NÄCKE, Lars (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster u. a. 2006, S. 54–82
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFLICHE BILDUNG: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Bonn 2009. – URL: http://datenreport.bibb.de/media2009/datenreport_bbb_090525_screen.pdf (Stand: 31.05.2010)
- CLAUSEN, Marten: Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität. Münster 2002
- EDMONDSON, Amy C.: Psychological safety and learning behaviour in work teams. In: Administrative Science Quarterly 44 (1999), S. 350–383
- ELLSTRÖM, Per-Erik: Integrating learning and work: Problems and prospects. In: Human Resource Development Quarterly 12 (2001), S. 421–435
- ERAUT, Michael u. a.: Development of knowledge and skills in employment (Research Report No. 5). Sussex 1998
- GEISSLER, Karlheinz; MÜLLER, Kurt: Ausbildung (Ausbilder). In: BLANKERTZ, Herwig u. a. (Hrsg.): Sekundarstufe II – Jugendliche zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaften. Band 9, Teil 2. Stuttgart 1983, S. 49–52
- GROEBEN, Norbert u. a.: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen 1988
- HOFER, Barbara K.; PINTRICH, Paul R.: The development of epistemological theories. Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. In: Review of Educational Research 67 (1997), S. 88–140
- HOFER, Manfred: Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers. Eine dimensionsanalytische Untersuchung zur impliziten Persönlichkeitstheorie. Weinheim 1970
- KECK, Andreas: Zum Lernpotenzial kaufmännischer Arbeitssituationen – Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zu Lernprozessen von angehenden Industriekaufleuten an kaufmännischen Arbeitsplätzen. Göttingen 1995
- KEMBER, David: A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. In: Learning and Instruction 7 (1997), S. 255–275
- KUTSCHA, Günter; BESENER, Andreas; DEBIE, Sven O. (Hrsg.): Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE. Abschlussbericht und Materialien zum Forschungsprojekt. Essen 2009. – URL: <http://www.uni-due.de/~hd257ku/probe/media/bericht/Projektbericht.pdf> (Stand: 31.05.2010)

- LEIDNER, Michael: Wenn der Geselle den Lehrling ausbildet: eine Analyse der pädagogischen Sinndeutungen und subjektiven Theorien nebenberuflicher Ausbilder im Bauhandwerk. Frankfurt/Main 2001
- LEU, Hans R.; OTTO, Eva-Maria: Ausbildung und Auszubildende in der Sicht von Berufsschullehrern und Ausbildern: In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 5, S. 711–722
- MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim 2003
- MÜLLER, Sarah; REBMANN, Karin; LIEBSCH, Elisabeth: Überzeugungen zu Wissen und Lernen von Ausbilder(inne)n – eine Pilotstudie. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung 45 (2008) 3, S. 99–118
- NICKOLAUS, Reinhold; GSCHWENDTNER, Tobias; ABELE, Stephan: Die Validität von Simulationsaufgaben am Beispiel der Diagnosekompetenz von Kfz-Mechatronikern. Vorstudie zur Validität von Simulationsaufgaben im Rahmen eines VET-LSA. Stuttgart 2009
- NOSS, Martina: Selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz. Wiesbaden 2000
- PÄTZOLD, Günter: Ausbilder. In: KAISER, Franz-Josef; PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbronn 2006, S. 34–36
- PÄTZOLD, Günter; DREES, Gerhard: Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit. Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewusstsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich. Köln 1989
- RAUSCH, Andreas: Lernen am Arbeitsplatz und dessen Förderung aus Sicht von Ausbildungsbeteiligten – Ergebnisse einer Interview-Studie im Einzelhandel. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwp@) 17 (2009), S. 1–29. – URL: http://www.bwpat.de/content/uploads/media/rausch_bwpat17.pdf (Stand: 31.05.2010)
- RYBOWIAK, Volker; GARST, Harry; FRESE, Michael; BATINIC, Bernad: Error orientation questionnaire (EOQ): Reliability, validity and different language equivalence. In: Journal of Organizational Behavior 20 (1999), S. 527–547
- SCHAARSCHMIDT, Uwe; FISCHER, Andreas W.: Bewältigungsmuster im Beruf. Göttingen 2001
- SEIFRIED, Jürgen: Unterricht aus Sicht von Handelslehrern. Frankfurt/Main 2009
- SEIFRIED, Jürgen; BAUMGARTNER, Alexander: Lernen aus Fehlern in der betrieblichen Ausbildung – Problemfeld und möglicher Forschungszugang. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwp@) 17 (2009), S. 1–20. – URL: www.bwpat.de/ausgabe17/seifried_baumgartner_bwpat17.pdf (Stand: 31.05.2010)
- SEIFRIED, Jürgen; WUTTKE, Eveline: „Professionelle Fehlerkompetenz“ – Operationalisierung einer vernachlässigten Kompetenzfacette von (angehenden) Lehrkräften. In: BAUER, Johannes, MEHL, Klaus; WEHNER, Theo (Hrsg.): Wirtschaftspsychologie 12, Themenheft „Aus Fehlern lernen“, S. 17–28
- SEMBILL, Detlef; SEIFRIED, Jürgen: Konzeptionen, Funktionen und intentionale Veränderungen von Sichtweisen. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, Olga u. a. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung. Weinheim 2009, S. 345–354
- SPYCHIGER, Maria u. a.: Fehlerkultur aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. Der Fragebogen S-UFS: Entwicklung und erste Ergebnisse. Schriftenreihe zum Projekt „Lernen Menschen aus Fehlern? Zur Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule“, Nr. 4. Pädagogisches Institut der Universität Freiburg/Schweiz 1998

- STAHL, Elmar; BROMME, Rainer: The CAEB: An instrument for measuring connotative aspects of epistemological beliefs. In: *Learning and Instruction* 17 (2007), S. 773–785
- ULMER, Philipp; GUTSCHOW, Katrin: Die Ausbilder-Eignungsverordnung 2009: Was ist neu? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 38 (2009) 3, S. 48–51
- WEINGARDT, Martin: Fehler zeichnen uns aus. Transdisziplinäre Grundlagen zur Theorie und Produktivität des Fehlers in Schule und Arbeitswelt. Bad Heilbrunn/Obb. 2004
- WITTMER, Wolfgang: Die Aus- und Weiterbildner in außerschulischen Lernprozessen. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*. Wiesbaden 2006, S. 401–412
- WUTTKE, Eveline; SEIFRIED, Jürgen: Diagnose von und Umgang mit Schülerfehlern als Facette der professionellen Kompetenz von Lehrkräften – Skizze eines Forschungsprojekts. In: WUTTKE, Eveline u. a. (Hrsg.): *Erträge und Perspektiven berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung*. Opladen 2009, S. 45–54
- YERUSHALMI, Edit; POLINGHER, Corina: Guiding students to learn from mistakes. In: *Physics Education* 41 (2006), S. 532–538

Kathrin Brünner (geb. Amme)

Der Beitrag der „Ausbildung der Ausbilder“ zur Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals – Eine Evaluationsstudie der angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen in Hessen und Thüringen

Der Beitrag geht von der zentralen Rolle des betrieblichen Bildungspersonals für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz von Auszubildenden im Rahmen der dualen Berufsausbildung aus. Vor dem Hintergrund sich wandelnder Anforderungen, die sich auch in der Novellierung der AEVO widerspiegeln, zeigt der Blick in die Qualifizierungspraxis der Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen, dass die Teilnahme an entsprechenden Lehrgangsangeboten die pädagogische Professionalität nur bedingt verbessert. Die durchgeführte Studie analysiert für die Bundesländer Hessen und Thüringen, welchen Beitrag aus Anbieterperspektive die einschlägigen Qualifizierungen zu leisten vermögen, und konstatiert gleichzeitig die Heterogenität in der Ausgestaltung der einzelnen Angebote.

1. Ausgangslage und Problemstellung

Die Entwicklung von differenzierten und komplexer werdenden beruflichen Ausbildungs- bzw. Lernprozessen geht unabwendbar mit neuen Tätigkeitsprofilen, Rollen und Verantwortlichkeiten des Berufsbildungspersonals einher. Eine Professionalisierung für die unterschiedlichen Aufgabenfelder wird als grundsätzlich notwendig erachtet (vgl. MEYER 2008; DIETRICH 2009; BAHL/DIETRICH 2008; KOCH u. a. 2009). Obwohl – nicht zuletzt auch auf europäischer Ebene – vielfach auf die Schlüsselrolle des Bildungspersonals für die berufliche Aus- und Weiterbildung und die wirtschaftliche Entwicklung hingewiesen wird, wurde der Analyse der Situation und Qualifikation dieser Zielgruppe bisher vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. KIRPAL/TUTSCHNER 2008; BRATER/WAGNER 2008). Die zahlenmäßig größte Gruppe des berufspädagogisch tätigen Personals stellen die betrieblichen Ausbilder und Ausbilderinnen dar – ca. 756.000 Auszubildende waren im Jahr 2006 bei den zuständigen Stellen registriert (vgl. BMBF 2008, S. 257).

Im Kontext der Qualitätsdiskussion beruflicher Bildung wird häufig das betriebliche Bildungspersonal fokussiert (vgl. NICKOLAUS 2007; SCHEIB u. a. 2008; EBBINGHAUS/ÜLMER 2009; MÜNK/WEISS 2009; BEICHT u. a. 2009). WEISS konstatiert in diesem Zusammenhang: „Die Prozess- und Outputqualität von Unterricht und Ausbildung hängt ganz wesentlich von der didaktischen Planung, den zeitlichen und

finanziellen Ressourcen sowie vor allem der Qualifikation und Professionalität der Lehrenden, ihrem Verhalten und ihrem Engagement ab“ (WEISS 2008, S. 163). Die Qualität betrieblicher Ausbildung wird folglich wesentlich von Kompetenzen der Personen bestimmt, die Ausbildungsmaßnahmen planen, durchführen und evaluieren. Auch Betriebsbefragungen bescheinigen dem Ausbildungspersonal (Anzahl der hauptamtlichen Ausbilder) einen Einfluss auf die wahrgenommene Ausbildungsqualität (vgl. EBBINGHAUS 2005, S. 4).

Die Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals ist in Deutschland durch das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) gesetzlich geregelt.¹ Die „Ausbildung der Ausbilder“ stellt als anerkannter Mindeststandard für die Qualifizierung – trotz der mittlerweile existenten und wesentlich umfangreicheren Fortbildungsverordnungen „Geprüfter Berufspädagoge“ und „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge“ – weiterhin die dominierende Form der Ausbilderqualifizierung² dar.

Da die fokussierte Zielgruppe und deren Qualifizierung im Rahmen der wissenschaftlichen Qualitäts- und Professionalisierungsdebatte in der Berufspädagogik bisher nahezu ausgespart wird (vgl. DIETRICH 2009, S. 2; DIETRICH/VONKEN 2009, S. 8), steht die Qualifizierungsmaßnahme der „Ausbildung der Ausbilder“ im Mittelpunkt der vorliegenden Studie. Eine erste Sichtung einzelner Qualifizierungsangebote offenbart eine vielfältige Anbieterstruktur, deren organisatorische, inhaltliche und methodische Ausgestaltung der Maßnahmen differiert.

Im Rahmen der Studie werden einschlägige Angebote in den Bundesländern Hessen und Thüringen untersucht. Ziel ist es, wissenschaftliche Erkenntnisse über Eigenschaften und anbieterseitig intendierte Wirkungen der Maßnahmen zu sammeln, um den Beitrag der angebotenen Maßnahmen im Zuge der geforderten Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals einzuschätzen. Dafür werden zunächst die theoretischen Hintergründe der durchgeführten Untersuchung näher beleuchtet. Einerseits wird die historische Entwicklung der AEVO nachgezeichnet, um die Ausrichtungen und die Ziele der Maßnahmen zu verdeutlichen. Andererseits soll die Darstellung eines Modells der professionellen pädagogischen Handlungskompetenz einen ausgewählten Exkurs zur Professionalisierungsdebatte aufzeigen und damit die theoretische Grundlage für weiterführende Analysen liefern. Im Anschluss an das methodische Vorgehen werden die Ergebnisse einer Sekundär- und

-
- 1 Im Widerspruch zur aufgezeigten Professionalisierungs- und Qualitätsdebatte wurden aufgrund des Mangels an Ausbildungskapazitäten die Vorgaben der AEVO von 2003 bis 2009 außer Kraft gesetzt. Die Ergebnisse der dazu durchgeführten Evaluation deuten darauf hin, dass Ausbildungsabbrüche häufiger in Betrieben auftreten, die über kein qualifiziertes Personal verfügten, und diese Betriebe häufiger über schlechte Leistungen ihrer Auszubildenden in den Abschlussprüfungen klagen (vgl. ULMER/JABLONKA 2007).
 - 2 In 2006 nahmen 49.426 Personen an den entsprechenden Kursen teil (STATISTISCHES BUNDESAMT 2007, S. 201).

Primärdatenerhebung vorgestellt und kritisch bewertet. Das Ableiten und Aufdecken entsprechender Desiderata bildet den Abschluss der Studie.

2. Einordnung der AEVO in die Professionalisierungsdebatte

Mit dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969 wurden betriebliche Ausbilder erstmals als notwendige Voraussetzung für die betriebliche Berufsausbildung genannt. Damit wurde ein wichtiger professionspolitischer Impuls gegeben, der zur Institutionalisierung der berufs- und arbeitspädagogischen Ausbilderqualifizierung in den 70er-Jahren führte (vgl. PÄTZOLD 2000, S. 75 f.). Für die Entwicklung und weitere inhaltliche Ausdifferenzierung der AEVO können im Wesentlichen die nachfolgenden drei Meilensteine (vgl. Abb. 1) hinsichtlich ihrer Novellierungen unterschieden werden. Die Rolle des Ausbilders wandelte sich seit Bestehen des BBiG beträchtlich. Mit der Novellierung 1999 wurde nicht mehr nur die fachliche Qualifizierung und deren direkte Vermittlung an die Auszubildenden, sondern auch die Verstärkung der handlungsorientierten Rolle des Ausbilders als Moderator in Lernprozessen hervorgehoben (vgl. NESS 2000, S. 54 f.; REETZ 2002, S. 8 ff.). Diese zweite Fassung orientierte sich an einem neuen Anforderungsprofil, für das die Förderung der Handlungskompetenz des Berufsausbilders im Mittelpunkt der Qualifizierungsmaßnahmen stehen sollte. Dies wirkte sich vor allem auf den stärkeren Einbezug der Vermittlung von Methoden- und Planungskompetenz sowie des berufspädagogischen Rollenverständnisses aus (vgl. SELKA 2000, S. 89 f.).

Im Rahmen der Novellierung im Jahr 2009 wurde durch die Reduktion auf vier Handlungsfelder beabsichtigt, eine Komprimierung mit stringenter Orientierung an der zyklischen Struktur von Handlungen, aber keine Reduzierung der Anforderungen zu schaffen. Durch ihre lernergebnisorientierte Beschreibung wird nunmehr angestrebt, die Anforderungen konkreter zu fassen und den Bezug zum betrieblichen Kontext klarer herauszustellen. Dies wurde auch durch die Aufnahme inhaltlicher Neuerungen wie der „Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung“ deutlich. Die Berücksichtigung neuer Aufgaben des betrieblichen Bildungspersonals wurde insbesondere durch den Einbezug von Aspekten wie „die Persönlichkeit des Jugendlichen zu fördern“ sowie durch die neu definierte Rolle des Lernprozessbegleiters im dritten Handlungsfeld hervorgehoben (vgl. ULMER/GUTSCHOW 2009, S. 49 f.). Weiterhin wurde in die neue Fassung eine Ausweitung der Berufsbildung auf die Berufsausbildungsvorbereitung und alternative Ausbildungsorganisationsformen (Verbund-, überbetriebliche oder außerbetriebliche Ausbildung) vorgenommen. Im Rahmen der Neudefinition der berufs- und arbeitspädagogischen Eignung wurde neben der sozialen und persönlichen Entwicklung von Auszubildenden auch der Vermittlung von Zusatzqualifikationen, der Förderung interkultureller Kompetenzen sowie der

Möglichkeit der Durchführung von Teilen der Ausbildung im Ausland besondere Beachtung geschenkt.

Abbildung 1: **Wandel der zeitlichen und inhaltlichen und Ausgestaltung der AEVO³**

AEVO 1972³ (empfohlene Lehrgangsdauer: 200 Stunden, mind. 120 Stunden)	AEVO 1999 (empfohlene Lehrgangsdauer: mind. 120 Stunden – seit 1994)	AEVO 2009 (empfohlene Lehrgangsdauer: 115 Stunden)
„Ausbildende und Ausbilder im Sinne des § 1 haben über die (...) vorgesehene fachliche Eignung hinaus den Erwerb berufs- und arbeitspädagogischer Kenntnisse der folgenden Sachgebiete nachzuweisen:“ (vgl. AEVO 1972, § 2)	„Die berufs- und arbeitspädagogische Eignung umfasst die Qualifikation zum selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren in folgenden Handlungsfeldern:“ (vgl. AEVO 1999, § 2)	„Die berufs- und arbeitspädagogische Eignung umfasst die Kompetenz zum selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren der Berufsausbildung in den Handlungsfeldern.“ (vgl. AEVO 2009, § 2)
<ul style="list-style-type: none"> • Grundfragen der Berufsausbildung • Planung und Durchführung der Ausbildung • Der Jugendliche in der Ausbildung • Rechtsgrundlagen 	<ul style="list-style-type: none"> • Allgemeine Grundlagen • Planung der Ausbildung • Mitwirkung bei der Einstellung von Auszubildenden • Ausbildung am Arbeitsplatz • Förderung des Lernprozesses • Ausbildung in der Gruppe • Abschluss der Ausbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen • Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken • Ausbildung durchführen • Ausbildung abschließen

Grundlegend für die Evaluationsstudie mit der übergreifenden Fragestellung „Welchen Beitrag kann die Ausbildung der Ausbilder für die Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals leisten?“ ist zunächst ein Exkurs in die Professionalisierungsforschung. Es wird angenommen, dass durch eine Qualifizierungsmaßnahme elementare Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen vermittelt werden und damit die Basis für eine professionelle berufliche Handlungskompetenz geschaffen wird. Dennoch ist damit unbestritten, dass vielfältige Entwicklungs- und Lernprozesse Einfluss auf die individuelle Professionalisierung besitzen und die Teilnahme an einem entsprechenden Lehrgangsangebot nur ein Element des vielschichtigen

³ Bis zur Novellierung 1999 galten die AEVO öffentlicher Dienst (vom 1. Juli 1976), die AEVO Hauswirtschaft (vom 29. Juni 1978), die AEVO Landwirtschaft (vom 5. April 1976) und die AEVO gewerbliche Wirtschaft (vom 20. April 1972) trotz nahezu identischer Inhalte parallel nebeneinander.

Entwicklungsprozesses beruflicher Professionalität darstellen kann. Ziel des nachfolgenden Exkurses ist es, Begriffsklärungen vorzunehmen und die zugrunde liegende Modellierung des Evaluationsdesigns vorzustellen.

3. Theoretischer Hintergrund

Die Begriffe *Professionalisierung* bzw. *Professionalität(sentwicklung)* verweisen beide auf das Konstrukt der *Profession*, welches in der Berufssoziologie als ein in der Gesellschaft besonders relevant bewerteter Beruf definiert wird. Neuere Ansätze lösen den Begriff „*professionell*“ von der Bindung an klassische Professionen (vgl. BAUER 2005) und verdeutlichen, dass professionelles Handeln möglich ist, ohne einer „klassischen“ Profession anzugehören. SCHWENDENWEIN konstatiert in seinem weiten Begriffsverständnis, dass sich professionelles Handeln u. a. auf unterschiedlichste berufliche Tätigkeiten unter verschiedensten Voraussetzungen und Ausführungsbedingungen mit dem stetigen Bemühen um hohe Qualitätsniveaus beruflicher Standards bezieht (vgl. SCHWENDENWEIN 1990, S. 359). Grundlegend kann Professionalität als Zuschreibung einer funktional zugeordneten, spezifischen Kompetenz verstanden werden (vgl. TRAMM u. a. 1999, S. 3).

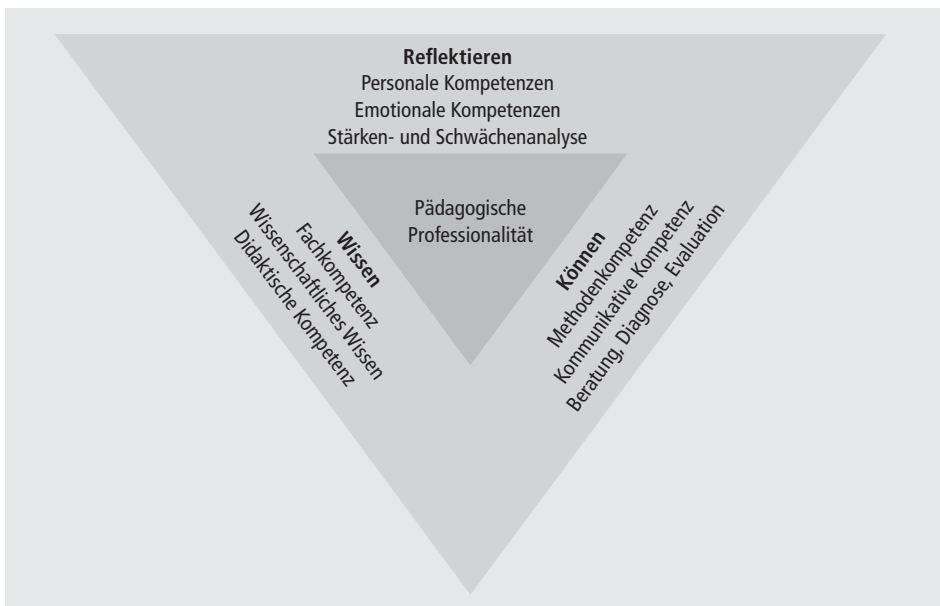
Der Prozess, in dessen Verlauf sich Berufe in Richtung Profession entwickeln, wird als *Professionalisierung* bezeichnet. Allerdings orientierte sich in den letzten Jahren pädagogische Professionalisierungsforschung eher an psychologischen Sichtweisen als Referenzdisziplin. Nach REINISCH wird demgegenüber „Professionalität (...) quasi als Endprodukt eines individuellen Entwicklungsprozesses gedeutet, in dem spezifisches Wissen, spezielle Fertigkeiten und Einstellungen erworben werden, die es nunmehr zu erforschen gilt“ (REINISCH 2009, S. 37). Ausgehend von den Theoriekonzepten zur pädagogischen Professionalität (vgl. COMBE/HELSPER 1996) und dem Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung (vgl. ARNOLD 2005) sollen, eingeschränkt auf die betrachtete Stichprobe, Aussagen zur Professionalität als funktional zugeordnete Kompetenz (vgl. TRAMM u. a. 1999, S. 3), die es durch die Ausbildung der Ausbilder zu erwerben gilt, getroffen werden.

Dabei wird der Auffassung gefolgt, dass gelungenes pädagogisches Handeln in einer prinzipiell unsicheren und nicht vorhersehbaren Situation eine direkte Konsequenz aus einer professionellen Ausbildung ist, die eine Person mit einem reichhaltigen Handlungsrepertoire ausstattet, um bestimmte pädagogische Funktionsfelder zu bearbeiten (vgl. FAULTICH u. a. 2005). In Anlehnung an ARNOLD wird im Rahmen der Studie davon ausgegangen, dass berufliche Handlungskompetenz von drei Dimensionen pädagogischer Professionalität (vgl. Abb. 2) bestimmt wird.

Die Dimension „Wissen“ umfasst dabei einerseits das Wissen über die Planung, Organisation und Evaluation von Lernsituationen sowie über deren Inhalte

und Zielsetzungen.⁴ Andererseits benötigt professionelles Handeln „Können“ für die Durchführung der Arbeiten auf Organisationsebene und für die Lehre, d. h. für die Umsetzung von Methoden und den Einsatz von Beratung, Diagnose und Evaluation. Als dritte Dimension – und darin sind sich alle neueren Ansätze einig – bedarf es einer „Reflexionsfähigkeit“, um Planung und Durchführung zu durchdenken, eine abschließende Bewertung der Lehr-/Lernprozesse vorzunehmen und somit aus einer distanzierten Beobachtungsperspektive über Lehr-/Lerngeschehen zu reflektieren. Dabei wird die Selbstreflexivität, die Möglichkeit zur Distanzeinnahme und Beobachtung des eigenen Handelns und der emotionalen Vorgänge als zentrale Dimension herausgestellt (vgl. ARNOLD/GÓMEZ TUTOR 2007, S. 164).

Abbildung 2: **Komplexität pädagogischer Professionalität** (ARNOLD/GÓMEZ TUTOR 2007, S. 165)



Da im Rahmen der Neuordnung der AEVO die berufs- und arbeitspädagogische Handlungsfähigkeit der Ausbilder als Leitziel formuliert wurde, wird im Folgenden das Modell der reflexiven pädagogischen Handlungsfähigkeit, wie es von ARNOLD und GÓMEZ TUTOR als vornehmlich heuristisches Modell definiert ist, als Forschungsschablone herangezogen.

4 ARNOLD UND GÓMEZ TUTOR (2007) beziehen sich in ihren Ausführungen zunächst auf die Organisation Schule, übertragen dies aber später auf erwachsenenpädagogische Zusammenhänge.

PÄTZOLD (2000) fasste den Status quo der Ausbilderqualifizierung wie folgt zusammen: „Die Lehrgänge zur Ausbilderqualifizierung entwickelten sich als eine Wirklichkeit mit verschiedenen Ausprägungen und vielen subjektiven Deutungen und Wirkungen, deren ‚curriculare Schwachstellen‘ bald – obwohl systematische Wirkungsanalysen fehlten – in die Diskussion gerieten. Die Realität der Ausbildertätigkeit blieb zunächst ebenso weitgehend ausgeblendet, wie die Ausbilder zu wenig in die Lage versetzt wurden, ihre Position, ihre Berufsrolle sowie ihre beruflichen Erfahrungen zu reflektieren. Die Lehrgänge waren zu sehr an Kenntniserwerb, sozial-technologischer Qualifizierung und einer an Reproduktion von Faktenwissen ausgerichteten Kenntnisprüfung orientiert“ (PÄTZOLD 2000, S. 76).

Eine systematische Evaluationsforschung als Grundlage einer Wirkungsanalyse fehlt bis heute. Einzig eine Studie der Stiftung Warentest liefert eine Analyse von 253 Präsenz- und 12 Fernlehrgängen (vgl. STIFTUNG WARENTEST 2008). Dabei werden im Wesentlichen Lehrgangsdauer und Preisspannen dargestellt und nur 12 Fernlehrgänge hinsichtlich Kriterien, wie z. B. fachlicher Qualität, didaktischer Gestaltung, Lehrgangsorganisation oder Kundeninformation, bewertet. Offen bleibt dabei, wie die entsprechenden Kategorien operationalisiert wurden. Die methodische und didaktische Gestaltung sowie Zusammenhänge zwischen Lehrgangsdauer, Größe der Gruppen und der Qualifikation des Lehrpersonals wurden außer Acht gelassen, so dass die Studie kaum der Erkenntnisfunktion der Evaluationsforschung gerecht wird (vgl. ZEDLER 2008, S. 307).

4. Methodisches Vorgehen und Entwicklung der Fragestellungen

Von den beschriebenen Hintergründen ausgehend konzentriert sich die vorliegende Studie auf folgende übergeordnete Fragestellung:

Welchen Beitrag kann die „Ausbildung der Ausbilder“ für die pädagogische Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals leisten?

Im Hinblick auf die Erkenntnisfunktion der Evaluationsforschung wird das Paradigma verfolgt, dass „Evaluationsforschung definitionsgemäß dazu beiträgt, wissenschaftliche Erkenntnisse über Eigenschaften und Wirkungen von Interventionen zu sammeln“ (BORTZ/DÖRING 2006, S. 97). Als summatives Evaluationsdesign zielt die Analyse darauf ab, zusammenfassend und bilanzierend die Ergebnisse vor dem Hintergrund ex ante festgelegter Ziele zu untersuchen und zu bewerten (vgl. STOCKMANN 2006, S. 31; ROSSI/LIPSEY/FREEMAN 2004, S. 34 ff.).

Die Studie ist auf die Ebene der Anbieter beschränkt. Ziel der Sekundär- und Primärdatenanalyse ist es, die Dimensionen pädagogischer Professionalität, die

durch Planung, Konzeption und Gestaltung der Kurse vermittelt werden, einzuschätzen. Für eine Dokumentenanalyse wurden mit einer Datenbankrecherche zunächst 65 entsprechende Angebote der Grundgesamtheit in Hessen und Thüringen gefiltert. Die Analyseeinheit „Seminarausschreibungen“ der einzelnen Angebote⁵ wurde anschließend inhaltsanalytisch für folgende Dimensionen untersucht: Art der Anbieter, Inhalte, Ziele, methodische Gestaltung, Dauer sowie Präsenz- und Fernlernanteile.

Für eine umfassende Einschätzung der Qualifizierungen als Grundlage pädagogischer Professionalität bedarf es neben dieser Sekundärdatenanalyse einer alternativen Methodik, um komplexere Analysen realisieren zu können. Für den angemessenen weiteren Analyseschritt wurden zehn leitfadengestützte Experteninterviews mit entsprechenden Anbietern geführt. Die Interviews wurden mittels eines deduktiven Vorgehens inhaltsanalytisch ausgewertet, wobei innerhalb der Auswertung das theoriebasierte, auf dem aufgezeigten Modell der pädagogischen Professionalität nach ARNOLD und GÓMEZ TUTOR und aus dem ersten Analyseschritt entwickelte Kategoriensystem induktiv ergänzt bzw. ausdifferenziert wird (vgl. MAYRING 2008 und 2000).

Auf Grundlage der Professionalisierungshintergründe lassen sich mehrere Bereiche identifizieren, die fokussiert werden. Der erste Bereich beleuchtet die genannten Rahmenbedingungen: Anbieterstrukturen, zeitliche und organisatorische Gestaltung sowie die Lernziele der Kurse. Dabei steht die Betrachtung möglicher Zusammenhänge zwischen den einzelnen Elementen und der zeitlichen Gestaltung im Mittelpunkt. Hintergrund ist die von FAULSTICH u. a. formulierte These, dass es eine professionelle Ausbildung ist, die eine Person mit einem reichhaltigen Handlungsrepertoire ausstattet, bestimmte pädagogische Funktionsfelder zu bearbeiten (vgl. FAULSTICH 2005). Eine weiterführende Schlussfolgerung ist, dass in umfangreicheren zeitlichen Kursen zusätzlich zum Wissen, welches in der Regel durch die Prüfungsleistung am Ende belegt wird, die Ebene des Könnens und Reflektierens der pädagogischen Professionalität nach ARNOLD im Mittelpunkt einschlägiger Qualifizierungen steht. Daraus ergibt sich die erste Annahme, die im Rahmen der Sekundärdatenanalyse überprüft wird:

(1) Die Lehrgänge zur Ausbilderqualifizierung weisen divergierende Ausprägungen hinsichtlich der Anbieterstrukturen, Dauer, organisatorischer Gestaltung und formulierter Lernziele auf.

Durch die im § 30 BBiG festgeschriebene fachliche Eignung des Ausbildungspersonals, ergänzt durch die Vorgaben der Handlungsfelder der AEVO, wird vorrangig die Dimension „Wissen“ der pädagogischen Professionalität fokussiert. In den Empfehlungen des Hauptausschusses des BIBB zum Rahmenplan für die Ausbildung der

5 Fehlende Werte wurden durch telefonische Nachfragen ergänzt.

Ausbilder werden Ergänzungen durch die Definition von Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten vorgenommen. „Der Kompetenzbegriff bezeichnet demnach die Fähigkeit und Bereitschaft, Fertigkeiten und Kenntnisse sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- und Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Kompetenz wird in diesem Sinne als Handlungskompetenz verstanden“ (HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG 2009, S. 3). Exemplarisch, anhand der Ausdifferenzierungen der Handlungsfelder betrachtet, werden über die „Wissens“-Dimensionen „beschreiben, erläutern, überblicken, benennen, aufzeigen, darstellen ...“ hinaus die Dimensionen „Können“ und „Reflektieren“ mit „reflektieren, unterstützen, fördern, deutlich machen, rückkoppeln, analysieren, bewerten, ableiten, begründen, beurteilen“ in den Mittelpunkt der Empfehlungen für die Ausgestaltung der Qualifizierungsmaßnahmen gestellt. Da eine Beurteilung dieser Dimensionen im Rahmen der Dokumentenanalyse nicht möglich ist, wurden im Rahmen der Interviews weitere ergänzende Annahmen untersucht.

Wie bereits in den theoretischen Betrachtungen aufgezeigt, erscheint es für die Ausgangsbasis der Entwicklung reflexiver pädagogischer Professionalität essenziell, dass in die Qualifizierungsmaßnahmen neben der Wissensvermittlung auch die Dimensionen „Können“ und „Reflektieren“ einbezogen werden. Im Rahmen der Dimension „Können“ verlangen ARNOLD und GÓMEZ TUTOR unter anderem die Förderung der methodischen Kompetenzen, „die dem Lernenden möglichst vielfältige Zugänge zu den Unterrichtsthemen bieten, vor allem auch unter der Perspektive, dass sie ihr Wissen aus den erhaltenen Informationen selbstorganisiert strukturieren und in ihre neuronalen Netze einbauen“ (ARNOLD/GÓMEZ TUTOR 2007, S. 179). Neben den methodischen Kompetenzen sind für die Dimension des „Könnens“ ebenfalls kommunikative Kompetenzen bedeutend. Als zentral angesehen wird dabei ein konstruktiv kommunikativer Umgang in der Zusammenarbeit als Lehrender mit anderen und in der Übernahme der Beratung und Moderation von Lern- und Entwicklungsprozessen. Wesentlich dafür ist die Fähigkeit zur Beobachtung und Empathie. Dabei gilt es nicht nur, darauf zu achten, was die Lernenden denken, wahrnehmen, erkennen, sondern auch aufgrund welcher Leitdifferenzen und Maßstäbe sie wahrnehmen und bewerten (vgl. ARNOLD/GÓMEZ TUTOR 2007, S. 181). Daraus ergeben sich die folgenden Annahmen.

(2) *Die Wissensvermittlung steht im Vordergrund der Qualifizierungsmaßnahmen.*

(3) *Die Vermittlung der Ebene Können ist im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahmen nur bedingt möglich.*

Um letztlich als Ziel die reflexive pädagogische Professionalität in den Mittelpunkt zu stellen, bedarf es der Entwicklung personaler Kompetenzen auf der Ebene der Ausbil-

der. Zentral ist dabei die Fähigkeit zur Selbstreflexion, wozu in erster Linie das Gespür und das Wissen um die innere Substanz zählen, aus welchen sowohl Handlungsmotive als auch die bevorzugten Denkweisen in pädagogischen Situationen konstruierbar sind (vgl. ARNOLD/GÓMEZ TUTOR 2007, S. 180). Dies bildet die Basis der vierten Annahme.

(4) Die Vermittlung der Ebene Reflektieren ist im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahmen nur bedingt möglich.

Die folgende Prüfung der abgeleiteten Annahmen strebt an, einen Einblick in die Qualifizierungspraxis des betrieblichen Bildungspersonals zu geben. Hierbei wird ein Ausschnitt präsentiert. Die Verallgemeinerbarkeit ist aufgrund des Stichprobenumfangs nicht gegeben.

5. Ergebnisse

5.1 Anbieterstrukturen, Dauer, organisatorische Gestaltung, formulierte Lernziele

Im Rahmen der Dokumentenanalyse konnten verschiedene Besonderheiten konstatiert werden (vgl. Abb. 3). Zunächst ergab sich bereits für die zeitliche Rahmengestaltung ein heterogenes Bild, 39 % der Angebote wurden mit Präsenzteilen unter 60 Stunden angeboten. Für die Qualifizierungsmaßnahmen können drei große Gruppen von Anbietern unterschieden werden – Industrie- und Handelskammern (IHK), Handwerkskammern (HWK) und privatwirtschaftlich organisierte Bildungseinrichtungen. 66,2 % aller einschlägigen Qualifizierungsmaßnahmen werden in Hessen und Thüringen von sonstigen Bildungsträgern angeboten. HWK und IHK bieten ein Drittel aller Maßnahmen an. Für HWK und IHK können besonders hohe Präsenzanteile konstatiert werden, was die Vermutung nahelegt, dass die unterschiedlichen Interessenschwerpunkte der Anbieter⁶ neben bzw. durch die zeitlichen Konventionen einen Einfluss auf die inhaltliche Ausgestaltung der Kurse haben können. Für die weitere Analyse der inhaltlichen Ausgestaltung wird die Lernzielformulierung hinzugezogen. Durch die Qualifizierungsmaßnahmen soll das betriebliche Bildungspersonal die notwendige berufliche Handlungskompetenz erwerben. Dafür wurde im Rahmen der Dokumentenanalyse untersucht, wie die Anbieter entsprechende Lernziele definieren. Zunächst konnten drei Arten von Zieldefinitionen identifiziert werden. Das erste Ziel ist die Prüfungsvorbereitung (1). Darüber hinaus definieren

6 IHK und HWK haben traditionell ihren Tätigkeitsschwerpunkt in der öffentlich-rechtlichen Aufgabenwahrnehmung, weniger stark geprägt durch eine wirtschaftliche Gewinnerzielungsabsicht.

Anbieter das Bestehen der Prüfung und weiterführende Lernziele (2) für ihre Kurse, oder sie definieren weiterführende Lernziele (3) – orientiert an den zukünftigen Aufgaben, beispielsweise folgendermaßen:

„In unseren Lehrgängen wird der Ausbilder systematisch auf die Ausbildertätigkeit in der Praxis vorbereitet. Zentrales Qualifizierungsziel ist die Förderung der beruflichen Handlungsfähigkeit des zukünftigen Ausbilders.“

In der Analyse zeigt sich, dass das Ziel des Bestehens der Prüfung dominierend für die Gesamtstichprobe ist. Weiterführende Ziele werden bei 35 % der Anbieter definiert. Ein statistisch nachweisbarer Zusammenhang zum zeitlichen Rahmen existiert allerdings nicht. Auffallend war insbesondere, dass 11 % der Qualifizierungsmaßnahmen der HWKs, aber 50 % der IHKs und 37 % der Kurse der sonstigen Anbieter weiterführende Lernziele aufweisen.

Weiterhin wurde in dieser Stufe der Anteil von Präsenz- und Fernlernanteilen untersucht. 82 % der gefilterten Maßnahmen wurden als Präsenzlehrgang (in Voll- oder Teilzeit) und 18 % durch Fernlernmodule gestaltet. Auch hier lässt sich kein Zusammenhang zur Lernzielformulierung herstellen. Einzig ein moderater Zusammenhang zwischen Präsenz- sowie Fernlernkursen und der zeitlichen Dauer kann an dieser Stelle bestätigt werden (Cramer-V = ,413).

Abbildung 3: Ausprägungen der untersuchten Elemente

		Dauer				Gesamt
		0–30	31–60	61–90	91–120	
Art der Einrichtung	HWK				100,0 %	15,4 %
	IHK	8,3 %	16,7 %	50,0 %	25,0 %	18,5 %
	Sonstige	14,0 %	37,2 %	20,9 %	27,9 %	66,2 %
Lernziel-formulierung	Prüfungsvorbereitung	7,1 %	31,0 %	16,7 %	45,2 %	64,6 %
	Prüfungsvorbereitung & weiterführende Ziele	11,1 %	11,1 %	44,4 %	33,3 %	13,8 %
	Weiterführende Ziele	21,4 %	28,6 %	28,6 %	21,4 %	21,5 %
Organisa-torische Gestaltung	Vollzeit	7,1 %	32,1 %	28,6 %	32,1 %	43,1 %
	Teilzeit		20,0 %	20,0 %	60,0 %	38,5 %
	Fernlehrgang	41,7 %	33,3 %	16,7 %	8,3 %	18,5 %
Gesamt		10,8 %	27,7 %	23,1 %	38,5 %	100,0 %

Insgesamt ergibt die durchgeführte Analyse kein einheitliches Bild für die verschiedenen Anbietergruppen, organisatorischen und zeitlichen Gestaltungen sowie die Lernzieldefinitionen. Damit konnte bereits an dieser Stelle gezeigt werden, wie heterogen die Qualifizierungsmaßnahmen im Hinblick auf die untersuchten Dimensionen ausgestaltet sind, auch wenn eine Klassifizierung an dieser Stelle nicht möglich ist.

5.2 Grundlagen für die Entwicklung pädagogischer Professionalität

Im Rahmen der Interviewstudie wurden eine IHK, drei HWKs und sechs sonstige Anbieter als Gesprächspartner gewonnen. Neben der Erhebung allgemeiner Daten wurde zunächst die Ausrichtung der Qualifizierungsmaßnahmen nach den Vorschlägen des Rahmenplanes erörtert, in dessen Rahmen alle Gesprächspartnerangaben, sich vollständig daran zu orientieren und die Maßnahmen entsprechend zu konzipieren. Allerdings können bereits an dieser Stelle Unterschiede aufgezeigt werden. So geben sechs der zehn Interviewpartner an, dass zwar alles behandelt wird, aber häufig einzelne Themen nur angerissen werden können.

„Wir behandeln alles, auch wenn wir es nur streifen. (...) dass wenigstens alles mal erwähnt worden ist und nichts unter den Tisch fällt“ (Interview II, Z. 115–117).

Obwohl sich die befragten Anbieter in der zeitlichen Ausgestaltung ihrer Kurse mit einem Stundenumfang zwischen 24 und 115 Stunden unterschieden, kann hier kein signifikanter Zusammenhang zur Quantität der Inhalte eruiert werden. Die zweite Annahme kann an dieser Stelle ebenfalls unterstützt werden, das heißt: *„Die Wissensvermittlung steht im Vordergrund der Qualifizierungsmaßnahmen.“*

Abbildung 4: Angabe des Methodeneinsatzes bzw. der Vermittlung

Häufigste Methoden (Dokumentenanalyse N = 28)	n	Häufigste Methoden (Interviews N = 10)	n
Gruppenarbeit	16	Gruppenarbeit	4
Präsentation/Vorträge	10	Rollenspiel	4
Gruppendiskussion	10	Lehrgespräch/Dialog	3
Rollenspiel	10	Vier-Stufen-Methode	3
Einzelarbeit	6	Gruppendiskussionen	2
Vier-Stufen-Methode	5	Simulation/Fallstudien	2
Lehrgespräch/Dialog	5	Projektarbeiten	2
		Präsentation/Vorträge	2

Für die Dimension „Können“ wurde insbesondere die Vermittlung methodischer Kompetenzen untersucht. Durch die Dokumentenanalyse ergab sich speziell in diesem Bereich ein sehr differenziertes Bild. Nur 28 Anbieter gaben Methoden an, von denen wiederum 16 ein oder zwei Methoden aufzählten. Die Datenreihe der Dokumentenanalyse in Abb. 4 zeigt die aus den 28 Seminaurausschreibungen gefilterten Methoden. Offen blieb jedoch, ob die Methoden als Thema besprochen oder als Methode selbst durchgeführt wurden. Die Datenreihe der Interviews in Abb. 4 zeigt die angewandten Methoden der Interviewpartner.

Wie sich in empirischen Untersuchungen zeigt, nehmen Lernende häufig gerade im Bereich des Methodeneinsatzes ihre Lehrenden als Vorbild (vgl. ARNOLD/GÓMEZ TUTOR, S. 179). Von den interviewten Anbietern gab die Hälfte an, Methoden zu vermitteln, aber nicht auszuprobieren.

„Wir sammeln erst die Methoden, die es gibt, und dann tun wir abarbeiten mit Vorteilen, mit Nachteilen, mit Problembereichen, wir erarbeiten sie in der Regel. Die Teilnehmer sollen die Methoden selber in der Praxis mal ausprobieren“ (Interview I, Z. 170 ff.).

Die andere Hälfte gab an, mindestens eine Methode durch die/mit den Teilnehmern zu erproben, wobei nur zwei Anbieter angaben, mehr als eine Methode in ihren Kursen zu testen.

„Als Dozent muss man Methoden einsetzen, sodass die Teilnehmer aktiv mitwirken. Mal eine Gruppenarbeit, mal ein Rollenspiel, mal ein Selbststudium, mal einen Vortrag, mal frontal. Es muss ein Mix sein. (...) Wir setzen die Methoden ein, die sie später auch mal machen sollen. (...) In den Methoden soll die Theorie umgesetzt werden“ (Interview V, Z. 190 ff.).

In den Qualifizierungen der HWKs gilt die Vier-Stufen-Methode weiterhin als wichtigste zu erlernende Methode für die Ausbildung im Handwerk.

Eng im Zusammenhang mit der Entwicklung methodischer Kompetenzen steht die Förderung kommunikativer Fähigkeiten. Dazu gaben sechs der Interviewpartner an, dass sie gemeinsame Erarbeitungs- und Diskussionsphasen in ihren Kursen einbinden – das „Miteinander ins Gespräch kommen“ –, aber auch Präsentationsübungen – das „Lernen, vor Leuten zu stehen“ – wurde als wichtig erachtet. Da diese Angaben von Anbietern der Kurse mit mehr als 60 Präsenzstunden gemacht wurden, lässt sich an dieser Stelle ein Zusammenhang zur dargestellten Einbindung der Kommunikationsfähigkeiten vermuten. Somit findet auch die dritte Annahme unter dem Einzug der zeitlichen Bedingung Unterstützung: *„Die Vermittlung der*

Ebene Können ist im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahmen nur bedingt möglich.“ Obschon der Aufbau und die Weiterentwicklung von pädagogischer Professionalität ein Lernprozess ist, der von außen nur angeregt und angestoßen, jedoch nicht vollzogen werden kann, kann durch die Vorbereitung der Rahmenbedingungen oder reflexionsanstoßende Gespräche ein Einfluss auf die Definition einer Situation genommen werden. Dadurch können das Erkennen und ggf. die Veränderung bisheriger Handlungsmuster initiiert werden. Wichtig ist dabei insbesondere, die subjektive Wahrnehmung des Einzelnen mit der Wahrnehmung der Umwelt zu konfrontieren, um eigene Muster mit der Realität abzugleichen und blinde Flecken abzubauen (vgl. ARNOLD/GÓMEZ TUTOR 2007, S. 183).

Für die Analyse der vierten Annahme stellte sich also die Frage, inwiefern im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahmen entsprechende Handlungsmuster diskutiert oder auch rückgemeldet werden. Zunächst wurde eruiert, wie einzelne Selbstlernphasen in den Kursen gestaltet sind. Lehrende sollen befähigt werden, Lehr-Lern-Prozesse ihrer Auszubildenden zu begleiten, d. h., zu planen, durchzuführen, zu bewerten und anschließend aus der angedeuteten distanzierten Beobachterperspektive zu evaluieren. Dazu gaben acht Anbieter an, selbstgesteuertes Lernen einzubinden. Die Ausgestaltung dieser Phasen unterscheidet sich allerdings gravierend. So verstehen drei Anbieter darunter im Wesentlichen:

„Die Literatur sollen sie sich im Vorfeld durcharbeiten. Sie sollen die Literatur im Vorfeld mal gelesen haben, um sich so einen Überblick zu verschaffen. Dabei vertrauen wir, dass sie es auch machen“ (Interview VI, Z. 35).

Drei andere Anbieter verstehen darunter, dass im Rahmen von Gruppenarbeiten selbstständig Wissen erschlossen werden muss, und weitere zwei Anbieter gaben an, regelmäßige Reflexionsphasen in die Individual- und Gruppenlernprozesse der Teilnehmer einzubinden.

„Sie bekommen ein Thema, welches sie sich erarbeiten sollen, der Gruppe präsentieren und dann darüber gemeinsam reflektieren. Und dann sage ich, wie ich es einschätze oder eben noch ergänze. Dann schauen wir mit der Gruppe drauf, wie war das von der Darstellung her“ (Interview IX, Z. 89).

Auf die explizite Frage, wie die Reflexionsfähigkeit der Teilnehmer gefördert wird, konnten fünf Interviewpartner antworten. Da diese Antworten wiederum von den Anbietern von Qualifizierungsmaßnahmen mit Präsenzteilen über 60 Stunden Umfang erteilt wurden, deutet sich auch hier ein Zusammenhang an. Vorrangig wird dazu angegeben, dass Ausbilder befähigt werden sollen zu hinterfragen, ihr

eigenes Handeln zu reflektieren und auch infrage zu stellen. Dazu beschreibt ein Anbieter:

„(...) wenn es schiefgegangen ist, sich zu hinterfragen – war der Ausbilder selbst ein bisschen Schuld? (...) Das Ziel ist klar definiert, aber sie sollen sich deutlich überlegen, welchen Weg muss ich beschreiten, da hinzukommen, denn ich kann nicht jeden Weg bei jedem nehmen. Hinterfragen. Ich kann nicht 30 Jahre lang bei jedem das gleich machen. (...) Sie sollen sich ständig überprüfen, welche Lehrmittel, welche Ausbildungsmittel, welche Medien setzte ich ein – was gibt es für Möglichkeiten. (...) Sie sollen sich immer wieder hinterfragen, wie ich zum Ziel komme“ (Interview V, Z. 178 ff.).

Ergänzend dazu beschreibt ein anderer Interviewpartner für die Förderung der Reflexionsfähigkeit das praktische Vorgehen im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahmen:

„Durch Feedback, also es kommt immer die Selbsteinschätzung nach einer Aufgabe, wie haben sie sich selbst gefunden, was haben sie gefühlt, was waren die Probleme, was lief gut. Dann eine Einschätzung von dem Gegenüber und dann noch mal ein Feedback von den Beobachtern“ (Interview IX, Z. 141 ff.).

Die Förderung der Reflexionsfähigkeit wird also durchaus in den Mittelpunkt einzelner Qualifizierungsmaßnahmen gestellt. Wie auch ARNOLD und GÓMEZ TUTOR das Ziel der pädagogischen Professionalität als Lern- und Entwicklungsprozess beschreiben, deren höchstes Ziel die reflexive Ebene im Rahmen der Professionalität darstellt, kann dies im Rahmen der einzelnen Interviews nachgezeichnet werden.

Abschließend wird der Versuch unternommen, die Auswertungsdimensionen, die nur als exemplarische modelltheoretisch orientierte Auswahl gelten können, nochmals insgesamt zu betrachten. Da die Anbieter angeben, sich an den Inhalten des Rahmenplans zu orientieren, wird die Wissensvermittlung für alle Interviewpartner konstatiert. Die methodischen und kommunikativen Fähigkeiten stehen dagegen nur bei fünf bzw. sechs Anbietern im Fokus der Gestaltung ihrer Qualifizierungsmaßnahmen. Vier dieser Interviewpartner zielen auf beide Dimensionen. Wird die betrachtete Förderung der Reflexionsfähigkeit in die Analyse einbezogen, schließen drei Anbieter die drei Ebenen der pädagogischen Professionalität „Wissen“, „Können“ und „Reflektieren“ in ihre Konzeptionen ein.

Resümierend kann an dieser Stelle festgestellt werden, dass es Anbietern durchaus gelingen kann, im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahmen zum Erwerb der Ausbildereignung nach AEVO eine umfassende Basis für die weitere Entwicklung der reflexiven pädagogischen Professionalität zu erzielen, allerdings zeigt insbesondere deren Anzahl, dass es hier noch ein großes Entwicklungspotenzial gibt.

6. Fazit

Die durchgeführte Studie liefert einen ersten Einblick in die Qualifikationspraxis im Rahmen der Ausbildungen der Ausbilder/-innen in Hessen und Thüringen. Auch wenn eine Orientierung an den Vorgaben des Rahmenplanes nicht vorgeschrieben ist und ebenso auf die Absolvierung des Kurses für das Ablegen der Prüfung verzichtet werden kann, scheint die allgemeine Ausrichtung erfreulicherweise dennoch danach zu erfolgen. Jedoch sind die einzelnen Maßnahmen weiterhin durch verschiedenste Ausprägungen, subjektive Deutungen von Relevanz und Wichtigkeit einzelner Themenfelder und damit Wirkungen geprägt. Die Reflexionsebene von der Berufsrolle, der eigenen Position und den Vorerfahrungen wird nur in wenigen Kursen erreicht. Das Bestehen der Kenntnisprüfung, die an der Reproduktion von Faktenwissen ausgerichtet ist, ist häufig das dominierende Ziel der Kurse. Eine weiterführende Diskussion und Evaluation der Maßnahmen mit Einbezug weiterer Ebenen in eine weiterführende Operationalisierung z. B. der Wissen-Können-Reflektieren-Ebenen anhand von komplexen, realitätsnahen Situationen und betrieblichen Bedingungen scheint damit (vgl. PÄTZOLD 2000, S. 76) nicht zuletzt unter den viel geführten Debatten um die Qualität und Professionalität in der beruflichen Bildung längst überfällig.

Die neue AEVO und der Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen 2009 enthält zwar methodische Anhaltspunkte, aber keine Regelungen über die Organisation und die didaktische Gestaltung entsprechender Maßnahmen. Geregelt ist somit zwar die Form des Eignungsnachweises, nicht jedoch die Form der Ausbildung der Ausbilder/-innen selbst. Die für den Weiterbildungsbereich geltende Pluralität der Maßnahmen wirkt auf die Ausbildung der Ausbilder/-innen und verdeutlicht die eingeschränkte Steuerungsmöglichkeit und Einflussnahme der Bildungspolitik. Grundlegende Bedeutung hat die AEVO, die nicht zuletzt durch die Wiedereinsetzung bestätigt wurde. Es bleibt die Hoffnung, dass die Diskussion um die AEVO als ausbildungshemmende Vorschrift verstummt und vielmehr eine Qualitätsdebatte einsetzt.

Die Ergebnisse lassen aufgrund der konstatierten Heterogenität den vorläufigen Schluss zu, dass es sich bei den Qualifizierungen zumindest vereinzelt eher um eine Berechtigung als eine Befähigung handelt. Resultierend aus den Befunden können Aufschlüsse über Desiderata sowohl in der Forschung als auch in der Qualifizierungspraxis, gerade im Hinblick auf die debattierte Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals, geliefert werden. Im Rahmen der theoretischen Fundierung ist es weiterhin unerlässlich, Anforderungen an die pädagogische Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals zu erforschen sowie die Entwicklung der pädagogischen Professionalität der Zielgruppe in den Blick einschlägiger Vorhaben zu nehmen.

Literatur

- ARNOLD, Rolf: Didaktik der Lehrerbildung. Das Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung. In: GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz, 114 (2005) 5, S. XVII-XX
- ARNOLD, Rolf; GÓMEZ TUTOR, Claudia: Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg 2007
- AUSBILDER-EIGNUNGSVERORDNUNG (AEVO) vom 16. Februar 1999. In: Bundesgesetzblatt Teil 1, S. 157–158
- AUSBILDER-EIGNUNGSVERORDNUNG (AEVO) vom 21. Januar 2009. In: Bundesgesetzblatt Teil 1, S. 88–90
- BAHL, Anke; DIETRICH, Andreas: Die vielzitierte „neue Rolle“ des Ausbildungspersonals – Diskussionslinien, Befunde und Desiderate. In: DIETRICH, Andreas; MEYER, Rita: WS 25: Berufsbildungspersonal. bwp@ Spezial 4 – Hochschultage Berufliche Bildung 2008. URL: http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/meyer_ws25-ht2008_spezial4.shtml (15.11.2009)
- BAUER, Karl-Oswald: Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training. Weinheim und München 2005
- BEICHT, Ursula u. a.: Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. In: BIBB-Report, 9 (2009), S. 1–14
- BORTZ, Jürgen; DÖRING, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg 2006
- BRATER, Michael; WAGNER, Jost: Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals. Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (2008) 6, S. 5–9.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Berufsbildungsbericht 2008. Bonn, Berlin 2008
- COMBE, Arno; HELSPER, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt 1996
- DIETRICH, Andreas: Bildungspersonal in Schule und Betrieb zwischen Polyvalenzanforderungen und Professionalisierung. In: DIETRICH, Andreas; FROMMBERGER, Dietmar; KLUSMEYER, Jens: Akzentsetzungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Holger Reinisch wird 60 und Wegbegleiter schreiben zu seinen Themen. bwp@ Profil 2 2009. URL: http://www.bwpat.de/profil2/diettrich_profil2.shtml (15.11.2009)
- DIETRICH, Andreas; VONKEN, Matthias: Zum Stellenwert der betrieblichen Aus- und Weiterbildung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: BÜCHTER, Karin; KLUSMEYER, Jens; KIPP, Martin: Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik. bwp@ Ausgabe Nr. 16. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe16/diettrich_vonken_bwpat16.pdf (30.06.2010)
- EBBINGHAUS, Margit: Stand und Perspektiven der Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. 2005. – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_ersteschwelle_meldung-04-2005_blk-kurzergebnisse.pdf (12.11.2009)

- EBBINGHAUS, Margit; ULMER, Philipp: Gründe betrieblicher Ausbildungsbeteiligung und ihr Einfluss auf die Ausbildungsqualität. In: *Wirtschaft und Berufserziehung*, 61 (2009) 1, S. 20–27
- FAULSTICH, Peter u. a.: *Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung: empirische Fundierung zum selbstgesteuerten Lernen*. Bielefeld 2005
- HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG: Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Beilage*, 38 (2009) 4, S. 1–12
- KIRPAL, Simone; TUTSCHNER, Roland: *Betriebliches Bildungspersonal: Schlüsselakteure des lebenslangen Lernens*. ITB-Forschungsberichte 33/2008. Bremen 2008. – URL: <http://elib.suub.uni-bremen.de/ip/docs/00010388.pdf> (15.11.2009)
- KOCH, Raphaela u. a.: Aufgaben- und Rollenpluralität des beruflichen Bildungspersonals – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: DIETRICH, Andreas; FROMMBERGER, Dietmar; Klusmeyer, Jens: *Akzentsetzungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Holger Reinisch wird 60 und Wegbegleiter schreiben zu seinen Themen*. bwp@ Profil 2 2009. URL: http://www.bwpat.de/profil2/wordelmann_profil2.shtml (15.04.2009)
- MAYRING, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel 2008
- MAYRING, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1 (2), Art. 20. 2000 – URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204> (19.12.2009)
- MEYER, Rita: Professionalisierung als Konzept zur Qualitätssicherung – Perspektiven für das Berufsbildungspersonal und -forschung. In: DIETRICH, Andreas; MEYER, Rita: *WS 25: Berufsbildungspersonal*. bwp@ Spezial 4 – Hochschultage Berufliche Bildung 2008. – URL: http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/meyer_ws25-ht2008_spezial4.shtml (15.11.2009)
- MÜNK, Dieter; WEISS, Reinhold: *Qualität in der beruflichen Bildung: Forschungserträge, Desiderate und Perspektiven*. In: MÜNK, Dieter; WEISS, Reinhold: *Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata*. Bonn 2009, S. 5–11
- NESS, Harry: Deutsche Ausbilder im Zentrum dualer Ausbildung. In: Bös, Gunther; NESS, Harry (Hrsg.): *Ausbilder in Europa. Probleme und Perspektiven*. Bielefeld 2000, S. 47–70
- NICKOLAUS, Reinhold: *Qualität in der Beruflichen Bildung*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 2 (2007) 103, S. 161–166
- PÄTZOLD, Günter: *Betriebliche Ausbildertätigkeit auf dem Weg von einer tayloristischen zu einer wissensstrukturierten Praxis*. In: Bös, Gunther; NESS, Harry (Hrsg.): *Ausbilder in Europa. Probleme und Perspektiven*. Bielefeld 2000, S. 71–87
- REETZ, Lothar: *Überlegungen zu einer zukunftsgerichteten Rolle der Ausbilder in Betrieben*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 1 (2002) 98, S. 8–25
- REINISCH, Holger: „Lehrprofessionalität“ als theoretischer Term. Eine begriffssystematische Analyse. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, Olga u. a. (Hrsg.): *Lehrprofessionalität*. Weinheim und Basel 2009, S. 33–43

- ROSSI, Peter H.; LIPSEY, Mark W.; FREEMAN, Howard E.: Evaluation: A Systematic Approach. Thousand Oaks u. a. 2004
- SCHEIB, Thomas; SPÖTTL, Georg; WINDELBAND, Lars: Qualität betrieblicher Ausbildung sichern und entwickeln – eine ständige Herausforderung! In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 37 (2008) 3, S. 36–39
- SCHWENDENWEIN, Werner: Profession – Professionalisierung – Professionelles Handeln. In: ALISCH, Lutz-Michael; BAUMERT, Jürgen; BECK, Klaus (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 359–381
- SELKA, Reinhard: Ausbilder sind unvergleichlich – Gemeinsames und Trennendes in den Mitgliedsländern der Europäischen Union. In: Bös, Gunther; NESS, Harry (Hrsg.): Ausbilder in Europa. Probleme und Perspektiven. Bielefeld 2000, S. 88–101
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Bildung und Kultur. Berufliche Bildung. Berichtszeitraum 2006. Fachserie 11, Reihe 3, Wiesbaden 2007
- STIFTUNG WARENTEST: Zurück auf die Schulbank. In: test.de Weiterbildung 2008. – URL: <http://www.test.de/themen/bildung-soziales/weiterbildung/test/Ausbildung-der-Ausbilder-Zurueck-auf-die-Schulbank-1667979-1639118/> (21.12.2009)
- STOCKMANN, Reinhard: Qualitätsmanagement und Evaluation im Vergleich. In: BÖTTCHER, Wolfgang; HOLTAPPELS, Heinz G.; BROHM, Michaela (Hrsg.): Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele. München, Weinheim 2006, S. 23–38
- TRAMM, Tade u. a.: Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung – Probleme, Desiderate, Perspektiven. In: TRAMM, Tade u. a. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Frankfurt 1999, S. 2–14
- ULMER, Philipp; JABLONKA, Peter: Mehr Ausbildungsbetriebe – mehr Ausbildungsplätze – weniger Qualität? Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) und ihre Folgen. In: BIBB-Report, 3 (2007), S. 1–8.
- ULMER, Philipp; GUTSCHOW, Katrin: Die Ausbilder-Eignungsverordnung 2009: Was ist neu? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 38 (2009) 3, S. 48–51
- VERORDNUNG ÜBER DIE BERUFS- UND ARBEITSPÄDAGOGISCHE EIGNUNG FÜR DIE BERUFS-AUSBILDUNG IN DER GEWERBLICHEN WIRTSCHAFT (AUSBILDER-EIGNUNGSVERORDNUNG [AEVO]) vom 20. April 1972. In: Bundesgesetzblatt, Teil 1, S. 707–708
- WEISS, Reinhold: Qualität betrieblicher Ausbildung: Qualitätsmanagement, Personalzertifizierung und Ausbildungsorganisation. In: BALS, Thomas; HEGMANN, Kai; WILBERS, Karl (Hrsg.): Qualität in Schule und Betrieb. Forschungsergebnisse und gute Praxis. Köln 2008, S. 163–170
- ZEDLER, Reinhard: Gute Ausbildung braucht qualifizierte Ausbilder – zurück zur Ausbilder-Eignungsverordnung. In: Die berufsbildende Schule, 60 (2008) 10, S. 305–307

Daniela Ahrens

Professionalisierungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten in überbetrieblichen Bildungsstätten

Der Beitrag diskutiert Professionalisierungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten des Bildungspersonals in überbetrieblichen Bildungsstätten (ÜBS). Ausgehend von der These, dass durch die veränderten Anforderungen an ÜBS nicht nur auf organisatorischer Ebene strukturelle Veränderungen zu beobachten sind, sondern insbesondere die Ausbilder/-innen mit neuen Anforderungen konfrontiert sind, stellt sich die Frage der Professionalisierung. Die zugrunde liegende These ist, dass die strukturelle Weiterentwicklung der ÜBS und die Professionalisierung der Ausbilder/-innen in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis stehen. Der Beitrag greift auf eine im Auftrag des Hessischen Ministeriums für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung (HMWVL) durchgeführte empirische Studie zurück.

1. Einleitung

Bei der Debatte um eine Modernisierung der Berufsbildung wird oftmals auch die Frage nach einer Professionalisierung des Bildungspersonals gestellt, denn die Qualität und Reformfähigkeit der Berufsbildung hängt maßgeblich von ihren Einrichtungen und dem Bildungspersonal ab. Der Beitrag diskutiert in diesem Zusammenhang Professionalisierungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten des Bildungspersonals in überbetrieblichen Bildungsstätten (ÜBS). Ausgehend von der These, dass Fragen der Professionalisierung nicht losgelöst von der organisatorischen Ebene betrachtet werden können, thematisiert der Beitrag zwei Schwerpunkte:

- die zu beobachtenden strukturellen Veränderungen der ÜBS;
- die damit einhergehenden neuen Professionalisierungsansprüche an das Bildungspersonal.

Dabei greift der Beitrag auf eine im Auftrag des Hessischen Ministeriums für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung (HMWVL) durchgeführte empirische Studie von ÜBS auf Kammerebene zurück, die Ende 2009 abgeschlossen wurde. Untersuchungsgegenstand der Studie waren die hessischen ÜBS auf Kammer-, Kreis- und Landesebene. Dies sind in Hessen rund 44 ÜBS. Als ÜBS wurden die Einrichtungen betrachtet, die über eigene Werkstätten verfügen und die Durchführung überbetrieblicher Lehrunterweisungen (ÜLU) sowie Angebote der beruflichen Fort- und Weiterbildung als ihr Kerngeschäft betrachten. Anzumerken ist, dass die Studie gewerkeübergreifend angelegt war, d. h., gewerkespezifische Aussagen beispielsweise

über Kapazitätsauslastung oder Wirtschaftlichkeit einzelner ÜBS waren nicht Gegenstand der Untersuchung.¹

Da von den Auftraggebern die Bildungsstätten der Bau- und Baunebenberufe in der Studie ausgeklammert wurden, bezog sich die schriftliche Erhebung letztlich auf 30 Einrichtungen. In der Studie wurde eine qualitative sowie quantitative Befragung der Leiter² und Ausbilder hinsichtlich der Entwicklungsperspektiven der ÜBS durchgeführt. Adressaten des Fragebogens waren die Leiter der ÜBS sowie jeweils zwei Ausbilder. Die Rücklaufquote belief sich bei den Leitern mit 13 zurückgesendeten Fragebögen auf rund 43 %. Von den Ausbildern wurden 23 Fragebögen ausgefüllt. Die Studie kann damit zu knapp der Hälfte der infrage kommenden ÜBS Aussagen treffen. Ergänzend zu der Fragebogenerhebung wurden neun Fallstudien durchgeführt. Die Auswahl der Fallstudien spiegelte die Heterogenität der ÜBS wider: Es wurden jene ÜBS berücksichtigt, die

- sich auf ein Berufsfeld konzentrieren;
- eine Lehrlingsunterweisung in bis zu 30 Gewerken anbieten.

Angesichts der kleinen Grundgesamtheit wäre es jedoch wünschenswert gewesen, einen höheren Rücklauf zu erreichen.

Als Gründe für das Nichtausfüllen des Fragebogens wurden die Hektik des Alltagsgeschäfts genannt sowie häufige Fragebogenaktionen innerhalb des Handwerks. Mit dieser explorativ angelegten Studie kann daher kein Anspruch auf Repräsentativität verbunden werden. Gleichwohl werden Tendenzen erkennbar, die über das konkrete Untersuchungsfeld hinaus von Bedeutung sind.

Ausgangsthese der Untersuchung war, dass der herkömmliche Auftrag für überbetriebliche Bildungsstätten im Handwerk – einen Beitrag zur Systematisierung, Ergänzung und zum Transfer der Ausbildungsleistungen kleiner und mittlerer Unternehmen bereitzustellen – sich angesichts struktureller Veränderungen in der Arbeitswelt und auf dem Ausbildungsmarkt als erweiterungsbedürftig erweist. Insbesondere durch die Schwankungen und strukturellen Verschiebungen des Ausbildungsmarktes sowie der Bedeutungszunahme dienstleistungsorientierter Qualifikations- und Kompetenzprofile wandeln sich die Ansprüche und Erwartungen an die ÜBS. Welche neuen Professionalisierungsbedarfe sich hieraus ergeben, soll im Folgenden diskutiert werden.³ Im Zuge der Diskussion um den

1 Die Studie wurde vom HMWVL und aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) finanziert und hatte eine Laufzeit vom 01.12.2008 bis 31.12.2009.

2 Zur Erleichterung des Leseflusses wird im Folgenden die männliche Sprachform gewählt. Alle Angaben beziehen sich grundsätzlich sowohl auf die weibliche als auch auf die männliche Form.

3 Damit thematisiert der Beitrag einen Ausschnitt aus der Studie, in deren Mittelpunkt die Frage nach der Profilierung der ÜBS stand (vgl. AHRENS u. a. 2009).

strukturellen Wandel in der dualen Ausbildung werden die sich wandelnden Anforderungen an die Ausbilder bislang eher nur implizit thematisiert.

Überbetriebliche Bildungsstätten fristen in der berufspädagogischen Diskussion eher ein Nischendasein. Empirische Untersuchungen zur Entwicklung der Bildungszentren werden in erster Linie von handwerksnahen Instituten durchgeführt. Zu nennen sind hier das Heinz-Piest-Institut für Handwerkstechnik in Hannover und das Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität Köln. Diese Marginalisierung zugunsten der dualen Lernorte Betrieb und Berufsschule scheint jedoch angesichts der Aufgaben und Funktionen der Bildungsstätten des Handwerks sowie der Entwicklungen des dualen Ausbildungssystems immer weniger gerechtfertigt. Konzentrierte sich die Forschung zu überbetrieblichen Bildungszentren bis in die 1990er-Jahre in erster Linie auf Fragen der Bestandsaufnahme und der effizienten Planung und Gestaltung, rücken heute Fragen der Profilierung in den Vordergrund. Auf der vor zehn Jahren stattfindenden Fachtagung des BIBB (vgl. AUTSCH/MEERTEN 2002) unter dem Motto „Überbetriebliche Berufsbildungsstätten – Partner für moderne Berufsbildung“ wurde eine „Um- und Aufbruchsstimmung“ in den überbetrieblichen Bildungszentren diagnostiziert, die nach wie vor von hoher Aktualität ist und sich nicht auf die Kompetenzzentren beschränken lässt. In der Dokumentation der Tagung beschreiben die Autoren AUTSCH/MEERTEN (2002) die Notwendigkeit der Neuorientierung der ÜBS und einer reflexiven Haltung gegenüber ihren Geschäftsfeldern.

„Der zu erwartende Rückgang an Lehrgängen im Rahmen der Ausbildung und – mit entsprechender zeitlicher Verschiebung – der Rückgang an Meistervorbereitungslehrgängen wird zu erheblichen wirtschaftlichen Problemen durch ungenutzte Kapazitäten bei den ÜBS führen. (...) Sie sind daher gefordert, auf diese Entwicklungstendenzen schnell zu reagieren, beispielsweise durch organisatorische und inhaltliche Veränderungen ihres Dienstleistungsangebots“ (AUTSCH/MEERTEN 2002, S. 10).

Im Folgenden wird zunächst der strukturelle Wandel der ÜBS diskutiert. Unter Rückgriff auf empirische Ergebnisse werden anschließend Professionalisierungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten von Ausbildern skizziert. Da der Bezug auf den Professionalisierungsbegriff in der beruflichen Bildung nicht unumstritten ist, wird abschließend eine begriffliche Präzisierung des Professionalisierungsbegriffs vorgenommen.

2. Strukturelle Herausforderungen an die ÜBS durch den Wandel des Ausbildungssystems

Zum systematischen Ausbau der überbetrieblichen Bildungszentren (ÜBS) kam es in den 1970er-Jahren. Anspruch war es, regionale, sektorale und betriebs-

größenbedingte Qualitätsunterschiede in der beruflichen Bildung zu überwinden. Im Anschluss an die im Jahr 1973 beschlossenen „Richtlinien zur Förderung von überbetrieblichen Ausbildungszentren“ sollten die Bildungszentren „zur Systematisierung und Pädagogisierung der betrieblichen Ausbildung sowie zur Ergänzung und Verbesserung der betriebsbedingten unterschiedlichen Ausbildungsleistungen der Ausbildungsbetriebe beitragen“ (HOFFSCHROER 2005, S. 2). Überbetrieblichen Bildungszentren wird somit eine maßgebliche Rolle bei der Realisierung des Berufsprinzips attestiert. Die überbetriebliche Lehrlingsunterweisung (ÜLU) gilt bis heute nicht nur in quantitativer Hinsicht als das Kerngeschäft der ÜBS, vielmehr leiten die ÜBS auch ihr Selbstverständnis sowie ihre Organisationskultur in hohem Maße von der ÜLU ab. Ungeachtet der Tatsache, dass der Fokus auf die ÜLU ein integraler Bestandteil der organisatorischen Realität ist, provozieren die Veränderungen der Rahmen- und Umweltbedingungen eine (Neu-)Positionierung des Lernorts. Zwei Entwicklungen sind besonders hervorzuheben, die eine Strategie des „Weiter-so“ an ihre Grenzen stoßen lässt. Zu nennen ist hier zum einen die Expansion des Übergangssystems und die damit verbundene sinkende Integrationsleistung der dualen Ausbildung, zum anderen der Aspekt der Durchlässigkeit und besseren Anschlussfähigkeit beruflicher und akademischer Bildung. Zu den Aspekten im Einzelnen:

Es ist mittlerweile ein Allgemeinplatz, dass das duale Ausbildungssystem an Integrationskraft eingebüßt hat und sich innerhalb des Ausbildungssystems strukturelle Verschiebungen vollziehen. Je nach bildungspolitischer Interessenlage wird die Entwicklung der dualen Ausbildung als Konjunkturkrise oder als grundlegende strukturelle Krise des Ausbildungssystems interpretiert. Bei näherer Betrachtung der Verschiebungen innerhalb der dualen Ausbildung zeigt sich, dass sich die Probleme des dualen Ausbildungssystems nicht auf konjunkturelle – und damit temporäre – Wirtschaftskrisen zurückführen lassen, sondern es vielmehr um strukturelle Probleme geht. So ist etwa das Plus von 50.000 neuen Ausbildungsverträgen im Jahr 2007 den rund 49.000 neuen Eintritten in die außerbetriebliche Berufsausbildung zu verdanken (vgl. BOSCH 2009; ZIMMER 2009).

Unterscheidet man im Anschluss an den 2006 erschienenen indikatorengestützten Bericht „Bildung in Deutschland“ zwischen dem dualen System (BBiG, HwO), dem Schulberufssystem (vollzeitschulische Ausbildung in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf) und dem beruflichen Übergangssystem, ist es zu erheblichen Verschiebungen in der Gewichtung dieser drei Formen des beruflichen Ausbildungssystems gekommen.

In den vergangenen zehn Jahren hat sich die Teilnehmerzahl am Übergangssystem um 43 % erhöht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 80). Rund ein Viertel der Gymnasiasten streben heute einen Ausbildungsplatz an. Ledig-

lich zwei Fünftel der Hauptschulabsolventen münden in das duale Ausbildungssystem und rund ein Viertel der Realschulabsolventen landen zunächst im Übergangssystem, (vgl. BAETHGE/SOLGA/WIECK 2007), das in zunehmendem Maße auch zu einem „Auf-fangbecken“ für marktbenachteiligte Jugendliche wird und mittlerweile angesichts der Kapazitätsgrenze des dualen Systems maßgeblich zur politischen Stabilisierung des Ausbildungssystems beiträgt. Die Folge ist ein enormer Verdrängungswettbewerb zulasten der Hauptschüler. „Während die Segmentation zwischen den Schultypen aufrechterhalten wurde, ist sie beim Wettbewerb um Ausbildungsplätze aufgehoben worden“ (BOSCH 2009, S. 50). Diese Entwicklung führte zu einer deutlichen Veränderung der sozialen Zusammensetzung der Auszubildenden im dualen System. Während im Jahr 1970 der Anteil der Hauptschulabsolventen noch bei 79 % lag, ist dieser im Jahr 2006 auf 36,5 % gesunken, während der Anteil der Abiturienten um rund 16 % gestiegen ist.⁴

Das Handwerk ist angesichts dieser Entwicklung in zweierlei Hinsicht herausgefordert: Erstens rekrutiert es seine Auszubildenden im Gegensatz zu allen anderen Wirtschaftsbereichen vorrangig über Hauptschulabsolventen. Im Jahr 2006 verfügten über 50 % aller Auszubildenden im Handwerk über einen Hauptschulabschluss (47 %) oder gar keinen Abschluss (4,5 %) (vgl. PÜTZ 2008). Wie gering der Anteil der Auszubildenden mit Hochschul- bzw. Fachhochschulreife mit 4,9 % ist, zeigt sich im Vergleich zu Industrie und Handel: Dort liegt der Anteil bei 20,8 %. In qualitativer Hinsicht sehen sich Ausbilder und Dozenten im Zuge dieser Entwicklung zunehmend vor das Problem gestellt, dass die Kenntnisse und Fertigkeiten der Schulabsolventen den gestiegenen Anforderungen und Aufgaben der Arbeitswelt immer weniger genügen, sodass vielfach in der überbetrieblichen Lehrlingsunterweisung (ÜLU) Theoriedefizite der Jugendlichen kompensiert werden müssen.

Angesichts des zu erwartenden Rückgangs an Hauptschulabsolventen muss das Handwerk zweitens seine Ausbildungsberufe für Realschulabsolventen und Gymnasiasten attraktiver gestalten. Modellrechnungen der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) prognostizieren einen Rückgang von Hauptschulabsolventen im Zeitraum von 2005 bis 2020 um 32,5 % (vgl. SEKRETARIAT DER KMK 2007, S. 10). Für leistungsstarke Gymnasiasten bietet zwar die klassische Zusatzqualifikation zum Betriebsassistenten Karrierechancen im Handwerk. Hier ist jedoch anzumerken, dass die Zahlen rückläufig sind und es für das Handwerk mittel- und langfristig schwieriger wird, leistungsstarke Schulabgänger zu gewinnen. Ein Grund hierfür liegt an dem Attraktivitätsverlust bestimmter Gewerbe – etwa dem Nahrungsmittelhandwerk (Bäcker, Fleischer, Fachverkäufer). Beschäftigungs- und Karrieremöglichkeiten sowie die Arbeitsbedingungen in vielen Handwerksberufen sind insbesondere für leistungs-

4 Vgl. www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_ausweitstat_schaubilder_ab0401.pdf (Stand: 09.05.2010).

starke Jugendliche wenig reizvoll. So hat sich im Handwerk der Abiturientenanteil von ca. 5 % im Zeitraum von 1993 bis 2006 kaum verändert. Parallel dazu steigt im Zuge der wissenszentrierten Gesellschaft die Zahl der Beschäftigten mit Hochschulabschluss: Besaßen im Jahr 1991 noch 19% der Berufsanfänger einen Hochschulabschluss, stieg der Anteil im Jahr 2004 auf 34 % (vgl. SCHUBERT/ENGELAGE 2006).

3. Veränderte Aufgabenfelder für die Ausbilder

Die Ergebnisse der Befragungen weisen darauf hin, dass die Bildungsstätten auf dem Weg zu multifunktionalen Lernorten sind und sich ihr Aufgabenspektrum erstens auf die der beruflichen Erstausbildung vor- und nachgelagerten Bildungsprozesse erstreckt. Zweitens übernehmen die ÜBS zunehmend Aufgaben eines betrieblichen Bildungsdienstleisters. Die Dienstleistungsorientierung spielt dabei auf drei Ebenen eine Rolle: auf der Ebene der Bildungsplanung, des „Vertriebs“ und auf der didaktischen Ebene der Veranstaltungsdurchführung. Standardisierte Bildungsangebote behaupten sich heute immer weniger am Markt und sind kaum in der Lage, den individuellen Nachfragen der Kunden zu entsprechen.

Als multifunktionale Einrichtungen sind ÜBS gleichermaßen an das Ausbildungssystem, an das Erwerbssystem und an den Weiterbildungssektor sowie an Fördermaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit im Bereich SGB II und SGB III gekoppelt. Mit Blick auf die zukünftige Entwicklung erwartet knapp die Hälfte der befragten ÜBS-Leiter einen Rückgang in der Auslastung der ÜLU, hingegen wird ein Anstieg im Geschäftsfeld der Fort- und Weiterbildung erwartet. Deutlich ist das Ergebnis hinsichtlich der Entwicklung des Geschäftsfeldes der Berufsorientierung und -vorbereitung. Hier erwartet die Hälfte der befragten ÜBS-Leiter eine Zunahme. Dabei handelt es sich nicht nur um eine rein mengenmäßige Verlagerung der einzelnen Geschäftsfelder, sondern – und hier setzt eine zentrale organisatorische Herausforderung an – um eine qualitative Veränderung. Neben der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung sind hier insbesondere Beratungsleistungen zu nennen. Des Weiteren sind ÜBS heute mehr denn je herausgefordert, neben Fragen der Umsetzung moderner berufspädagogischer Konzepte Aspekte der Wirtschaftlichkeit zur Sicherung ihrer finanziellen Ressourcen zu berücksichtigen. Letzteres gewinnt insbesondere in marktregulierten Umwelten wie beispielsweise dem Weiterbildungsmarkt an Relevanz. Hier geht es unter anderem um die Frage, wie es den ÜBS gelingt, Bedarfslagen wahrzunehmen, diese organisationsintern in pädagogische Programme umzusetzen und mit Konkurrenzdruck umzugehen.

Im Zuge des sich wandelnden Aufgabenspektrums der ÜBS beschränkt sich die Arbeit der Ausbilder längst nicht mehr nur auf das „klassische“ Unterrichten und Unterweisen. Auf inhaltlicher Ebene werden neue methodisch-didaktische Kompe-

tenzen notwendig. Bildungsangebote umfassen nicht mehr nur fachliche Kriterien, sondern haben auch den Anspruch, die Lern- und Erwerbsbiografie des Teilnehmers zu berücksichtigen. Lehrende müssen zwar nach wie vor in ihrem Fach „zu Hause“ sein, aber Professionalisierungsansprüche richten sich jetzt weniger auf fachbezogenes Wissen, sondern auf methodisch-didaktische Fähigkeiten sowie auf eine individuelle Lernbiografie berücksichtigende Sozial- und Beratungskompetenz. Mit der Konzentration auf den Lernenden und dessen Lernbiografie wird bei den Ausbildern ein neues Rollenverständnis eingeleitet. Neben den Ansprüchen einer modernen handlungsorientierten Didaktik sind sie aufgefordert, die Integration benachteiligter Jugendlicher ebenso zu unterstützen wie sich in Netzwerken mit anderen Lernorten sowie Lernortkooperationen zu engagieren. Betrachtet man die Einschätzungen der Ausbilder hinsichtlich der Verlagerung ihrer Tätigkeiten, sind zwei Aspekte besonders hervorzuheben: Über 50 % der Ausbilder gehen erstens davon aus, dass zukünftig das Arbeiten in Projekten und die Kooperationen mit anderen Lernorten einen größeren Stellenwert in ihrer Arbeit einnehmen wird. Neben der klassischen Tätigkeit des Unterweizens gewinnen sogenannte „Sekundärprozesse“ (BAHL/DIETRICH 2008, S. 11) wie etwa die Planung und Umsetzung von Projekten sowie die Arbeit in Lernortkooperationen an Bedeutung. Zweitens rechnen rund 50 % der Ausbilder mit einer Zunahme der Betreuung lernschwacher Teilnehmer.

Dieses Ergebnis korrespondiert mit der sich wandelnden sozialen Zusammensetzung der Auszubildenden. Nach Aussagen der Ausbilder ist in den vergangenen drei Jahren gerade in den Maßnahmen für die Bundesagentur für Arbeit (BA) und in der ÜLU die Anzahl der Jugendlichen mit Lernproblemen gestiegen. Mehr als 70 % der Ausbilder sagen aus, dass die Zahl der Jugendlichen mit Lernproblemen in den Maßnahmen für die BA zunimmt – dem gegenüber stehen nur knapp 5 %, die eine Verringerung der Jugendlichen mit Lernproblemen in der ÜLU feststellen. Die Lernprobleme schlagen sich sowohl im Beherrschen der Verkehrssprache nieder als auch in den sogenannten Soft Skills. Rund 80 % der Ausbilder sagen aus, dass die Mathematikkenntnisse ihrer Teilnehmer in den letzten drei Jahren abgenommen haben. Eine ähnliche Entwicklung wird bei den Deutschkenntnissen (rund 62 %) sowie in den sozialen Kompetenzen und der Fähigkeit der Jugendlichen hinsichtlich des selbstorganisierten Lernens (rund 62 %) konstatiert. Insbesondere in den Fächern Mathematik und Deutsch erfüllen die Jugendlichen immer weniger die notwendigen Voraussetzungen. Ausbilder müssen zunehmend Theoriedefizite in der ÜLU kompensieren. In diesem Zusammenhang wird die Befürchtung geäußert, dass dieses Problem sich zukünftig noch verschärfen wird, wenn angesichts des demografischen Wandels die leistungsfähigeren Schulabsolventen von den großen Betrieben angeworben werden. Lediglich bei den PC-Kenntnissen berichten die Ausbilder von einer Zunahme der

Fertigkeiten. Leider liefern die Befunde in diesem Zusammenhang keine detaillierten Informationen, sodass es an dieser Stelle offen bleibt, ob sich die gestiegenen PC-Kenntnisse auf reine Anwendungsfertigkeiten im Umgang mit Computern beschränken oder aber auch informationstechnische Kompetenzen darunter fallen. Gleichwohl signalisiert dieses Ergebnis, dass die Auszubildenden im Umgang mit PCs geübt sind.

Ehemals typische Ausbildungsberufe für Hauptschulabsolventen haben mittlerweile so hohe Anforderungen, dass die Einführung von Brückenkursen unumgänglich wird. In diesem Zusammenhang gewinnt die Frage des Umgangs mit Teilnehmern mit Migrationsherkunft an Aktualität. Das Handwerk hat die Herausforderung einer stärkeren Integration von ausländischen Jugendlichen erkannt. Der ZDH hat in diesem Zusammenhang 2009 einen Integrationsatlas erstellt, um Jugendliche mit Migrationshintergrund als Zielgruppe für eine Ausbildung im Handwerk zu fördern. Das Resümee der Studie ist, dass die Rekrutierung dieser Zielgruppe eher pragmatisch verläuft und bislang noch nicht als Chance für das Handwerk genutzt wird. Insbesondere vor dem Hintergrund des prognostizierten Facharbeitermangels und der demografischen Entwicklung gewinnt die Frage der Rekrutierung ausländischer Jugendlicher jedoch an Bedeutung. Zunehmend wichtig werden eine gezielte Ansprache und Informationen über die Möglichkeiten einer Ausbildung im Handwerk in den Schulen und insbesondere auch in jenen Handwerksbetrieben, deren Inhaber einen Migrationshintergrund haben. So wichtig und notwendig derartige Unterstützungen und Beratungsdienstleistungen sind, verbleiben sie jedoch häufig im Appellativen im Sinne „Anderssein dürfe nicht zu einer Benachteiligung führen“. Vielfach bleibt der Nutzen der Ausbildung ausländischer Jugendlicher vage und abstrakt. An der Beschreibung eines konkreten Nutzens der Ausbildung ausländischer Jugendlicher hapert es vielfach. Nach wie vor vorherrschend ist ein defizitärer Blick auf Jugendliche mit Migrationshintergrund. Wenn auch viele dieser Jugendlichen über mangelnde Deutschkenntnisse und unzureichende Schulleistungen verfügen, lässt sich damit nicht hinreichend die Unterrepräsentation und Diskriminierung ausländischer Jugendlicher in der betrieblichen Ausbildung erklären (vgl. Boos-NÜNNING 2009). Auch auf institutioneller Seite finden sich Gründe für den geringen Anteil ausländischer Auszubildender. Untersuchungen in allgemeinbildenden Schulen haben gezeigt, dass das Lehrpersonal die gängige defizitäre Sichtweise vielfach übernimmt und Chancen und Stärken ausländischer Jugendlicher vernachlässigt. Es ist zu vermuten, dass dieses Problem der „institutionellen Diskriminierung“ auch in anderen beruflichen Lernorten auftritt, dass auch Ausbilder beim sogenannten Screening geeigneter Jugendlicher für einen Ausbildungsplatz ausländische Jugendliche mit zu vielen Risiken behaftet sehen.

Die heterogene Zusammensetzung der Teilnehmer erfordert von den Ausbildern den Auf- und Ausbau interkultureller Kompetenzen. Auf Bundesebene wurde unter anderem mit dem XENOS-Programm („Leben und Arbeit in Vielfalt“) auf die Notwen-

digkeit der Entwicklung interkultureller Lernkonzepte reagiert. Beispielhaft zu nennen ist hier das Weiterbildungsprogramm für Ausbilder, das im Rahmen des Projekts „Interkulturelle Kommunikation und Konfliktmanagement für Ausbilder aus Betrieb, Bildungsstätte und Berufsschule“ der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH) entstanden ist (BRIEDEN/HEIDARI 2005). Insbesondere mit Blick auf die Verbesserung der Konfliktregulierung und Kommunikation in multikulturellen Gruppen registrieren die Autoren einen „hohen Aus- und Fortbildungsbedarf der handwerklichen Ausbilder in Fragen der pädagogischen Handlungskompetenzen“ (ebd., S. 44).

Zusammenfassend lässt sich aufführen, dass das Aufgabenfeld der Ausbilder in den überbetrieblichen Bildungsstätten nicht nur vielschichtiger geworden ist, sondern auch ein neues Selbstverständnis der Tätigkeit erfordert. Diese Interpretation ist in den jüngsten berufspädagogischen Veröffentlichungen relativ unumstritten (vgl. u. a. BAHL/DIETRICH 2008; DIETRICH 2009). Strittig ist hingegen, ob und in welchem Maße die neuen Herausforderungen und Ansprüche in den Diskurs zur Professionalisierung einzubetten sind.

4. Professionalisierung und Organisation

Unsere explorative Studie ergab ein breit gefächertes Spektrum an neuen Aufgabenfeldern für die Ausbilder. Die Aufgabenfelder erstrecken sich vom Aspekt der Profitabilität, der von den Ausbildern zunehmend in den Arbeitsalltag integriert werden muss, bis hin zu didaktischen Aufgaben und Beratungskompetenzen. Sich wandelnde Aufgabenbereiche von Ausbildern im Kontext von Professionalisierung zu thematisieren setzt eine Abkehr von einem merkmalsbezogenen Professionalisierungsbegriff voraus. So wichtig und notwendig die Formulierung von Professionalisierungsansprüchen der Gruppe des Ausbildungspersonals ist, erweist diese sich angesichts ihrer heterogenen Qualifikationen und Tätigkeitsfelder als „sperrig“ gegenüber dem Professionsbegriff (vgl. MEYER 2008). Folgende Merkmale sind für Professionen relevant: hauptamtliche Erwerbstätigkeit, Mandat, Lizenz, eindeutiges Berufsbild, eindeutige Regelung des Zugangs und der Qualifikationsanforderungen, soziales Prestige als Experte, eigene Interessenvertretung, akademische Berufsausbildung (vgl. GIESEKE 2010). Als Professionen gelten danach jene Berufe, die sich durch besondere Erwerbs-, Qualifikations- und Kontrollchancen auszeichnen und damit ein gewisses Sozialprestige besitzen. Folgt man einem derartigen Professionsverständnis, dann lässt sich die Berufsgruppe der Ausbilder kaum als Profession bezeichnen. Der merkmalsbezogene Professionsbegriff erweist sich also für die Ausbilder als nicht tragfähig.

Um die Überlegungen zu den neuen Aufgabenfeldern des Bildungspersonals in ÜBS dennoch an den Professionalisierungsdiskurs anschlussfähig zu machen,

schlägt DIETRICH (2009) ein handlungsbezogenes Professionalisierungsverständnis vor. Seine These ist, dass sich das Bildungspersonal im Spannungsfeld von „Polyvalenzanforderungen und Professionalisierung“ befindet, dass es gleichermaßen um die Erweiterung als auch um die Spezialisierung und Generierung von Expertenwissen geht. Als wesentliche Aufgabenfelder der Ausbilder lassen sich „Innovieren, Managen, Internationalisieren, Fördern, Beraten und Begleiten“ (DIETRICH 2009, S. 9) unterscheiden. Eine vollständige Berücksichtigung der polyvalenten Anforderungen würde jedoch zu einer Vernachlässigung des Professionalisierungsgedankens führen. Um dieses Spannungsfeld zu überwinden, plädiert DIETRICH für eine stärkere Verzahnung von Spezialisierung und Generalisierung bei der Aus- und Weiterbildung des Bildungspersonals. Hierfür schlägt er drei Professionalisierungsstrategien vor:

- erstens „Professionalisierung durch neue Rollenwahrnehmung und -differenzierung“;
- zweitens „Professionalisierung durch Fortbildung und Qualifizierung“ und
- drittens „Professionalisierung durch verbesserte Lernortkooperation und -vernetzung“ (DIETRICH 2009, S. 11).

DIETRICH ebenso wie MEYER (2008) verstehen Professionalisierung zum einen als eine Aufwertung der pädagogischen Arbeit von Ausbildern, zum anderen als eine Strategie der Qualitätssicherung beruflicher Bildung: „Der Prozess einer erfolgreichen Professionalisierung soll dazu dienen, die Beruflichkeit pädagogischer und sozialer Tätigkeiten zu steigern“ (MEYER 2008, S. 7). Der Professionalisierungsanspruch zielt damit auf eine Verbesserung der pädagogischen Qualifikation von Ausbildern, die – etwa im Vergleich zu Berufsschullehrern und Weiterbildnern in der Erwachsenenbildung – vielfach nicht über eine pädagogische Qualifikation verfügen. In der Regel haben demgegenüber Ausbilder mit einem Meisterabschluss die erforderliche pädagogische Qualifikation, da die Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) ein Teil der Meisterprüfung ist. Obgleich Ausbildern ein maßgeblicher Anteil an der Qualität der Berufsbildung zukommt, fehlen bislang bundeseinheitlich festgelegte Aus- und Fortbildungswege als Zugangsvoraussetzung zu dem Beschäftigungsfeld der überbetrieblichen Bildungsdienstleistung.⁵

DIETRICH plädiert dafür, Fragen nach der zukünftigen Professionalisierung und Polyvalenz im Rahmen von Fallunterscheidungen zu analysieren, da Professionalisierungskonzepte und -notwendigkeiten sich je nach Lernort und praktizierten Aus- und Weiterbildungskonzepten unterscheiden (vgl. DIETRICH 2009, S. 9). Mit Blick auf

5 Als erste Schritte in diese Richtung lassen sich hier die Fortbildung zum „Berufspädagogen IHK“ nennen sowie die Novellierung der AEVO im Jahr 2008 und die dort enthaltene Konkretisierung der berufs- und arbeitspädagogischen Eignung der Ausbilder (vgl. ULMER/GUTSCHOW 2009).

die überbetrieblichen Bildungsstätten ist dieser Vorschlag zu bestätigen und dahin gehend zu ergänzen, dass sich auch innerhalb der jeweiligen Lernorte Differenzierungen ausbilden. Denn ebenso wie sich das Aufgabenfeld der Ausbilder auffächert, lässt sich eine Ausdifferenzierung der ÜBS beobachten. Während es in den 1970er-Jahren zum systematischen Ausbau der ÜBS kam, deren Anspruch es war, regionale, sektorale und betriebsgrößenbedingte Qualitätsunterschiede in der beruflichen Bildung zu überwinden, zeigt sich, dass sich die einzelnen ÜBS trotz teilweiser gemeinsamer Schnittmengen erheblich voneinander unterscheiden und die duale Ausbildung vielfach nicht mehr das zentrale Bestimmungsmerkmal der Bildungszentren ist. Neben der Entwicklung von ÜBS zu Kompetenzzentren lassen sich deutliche Unterschiede in der Gewichtung der einzelnen Geschäftsfelder der ÜBS beobachten. Die inhaltliche Ausrichtung der ÜBS ist von verschiedenen Faktoren abhängig. Das kann beispielsweise eine enge Verbindung mit Innungen in der Region sein, eine stark prägende fachliche Ausrichtung durch Anbindung an einen Fachverband, eine unterschiedliche Gewerke umfassende Ausrichtung aufgrund einer extrem heterogenen handwerklichen Struktur des regionalen Umfelds oder eine Konzentration auf ÜLU aufgrund eines ausbildungsintensiven Umfeldes. Andere ÜBS wiederum haben ihren Schwerpunkt in der Berufsorientierung. Diese unterschiedlichen Profile der ÜBS sind zu berücksichtigen, wenn es um die Ausformulierung der Professionalisierungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten der Ausbilder geht. Notwendig ist die Bezugnahme auf die Arbeitsorganisation und deren strukturellen Wandel. Die Professionalisierung der Ausbilder und die Weiterentwicklung der ÜBS stehen in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis. Es geht insofern eher um eine Erweiterung der Perspektive als um die organisatorischen Bedingungen und Effekte professioneller Arbeit: „Die Organisation macht die Profession möglich und limitiert gleichzeitig, wie Erziehen als Profession möglich ist“ (VANDERSTRAETEN 2008, S. 111). Diese Betrachtungsweise fokussiert die konkrete Arbeit der Professionellen unter der Berücksichtigung der organisatorischen Strukturen, Routinen und Prozesse. Dieser Ansatz wurde zunächst für die Bezugsprobleme der klassischen Professionen formuliert⁶, ist heute aber zu erweitern angesichts der zunehmenden Abhängigkeit von Arbeit in Organisationen und des schrumpfenden Distinktionswerts der Wissensbasiertheit von Professionen: „Das klassische Kriterium für Professionen, das auf Universitätsausbildung oder Fachwissen ähnlicher Art abstellt, fasst derzeit heterogene Tätigkeiten zusammen und verliert deshalb ihren Informationswert“ (VANDERSTRAETEN 2008, S. 99). Ausgehend davon, dass in der wissenszentrierten Gesellschaft die Aneignung und Produktion von Wissen dominanter Handlungsmodus ist, wird die These vertreten, „dass der Begriff Profession jeglichen trennscharfen

6 Wegweisend war hier die Monografie „The System of Professions“ von Andrew ABBOTT 1988.

Wert für die Unterscheidung und Bezeichnung gemeinsamer Merkmale bestimmter Berufe verlöre“ (ebd., S. 100).

Es erscheint daher lohnenswert, bei der Frage nach der Richtung, in die die Professionalisierung der Ausbilder gehen soll, den jeweiligen organisatorischen Kontext zu berücksichtigen. Angesprochen ist damit zum einen das jeweilige Profil der ÜBS, zum anderen die damit einhergehenden Ressourcen und „constraints“, die die Arbeit der Ausbilder ebenso wie Professionalisierungsansätze prägen. Ob und inwiefern die Arbeit der Ausbilder professionalisierungsbedürftig ist, bliebe ohne die Berücksichtigung der organisationalen Strukturen unzureichend, da Ausbilder für die Durchführung ihrer Arbeit – im Vergleich zu den klassischen Professionen, aber ähnlich wie Lehrer – auf Organisationen angewiesen sind.

5. Fazit

Veränderte Marktanforderungen, sich wandelnde Kundenbedürfnisse und ordnungspolitische Rahmenbedingungen leiten eine funktionale und strukturelle Umorientierung in den ÜBS ein. Dabei befinden sich die Bildungsstätten insofern in einer schwierigen Situation, als sie einerseits als regionale Bildungsdienstleister ihren Kunden ein möglichst umfassendes Angebot an Aus- und Weiterbildung bereitstellen müssen, andererseits aber gegenüber den anderen Lernorten ihr Profil schärfen müssen. Hervorzuheben ist hier die an Bedeutung zunehmende funktionale Differenzierung innerhalb der ÜBS.

Abhängig von den jeweiligen regionalen Strukturen werden sich die Bildungszentren in ihrem Nutzungsschwerpunkt unterscheiden, wobei vor dem Hintergrund der Ergebnisse die Differenzierung entlang der Geschäftsbereiche Ausbildung, Weiterbildung und Übergangsmangement/Berufsvorbereitung erfolgt. Die gegenwärtige zum Teil unübersichtliche Landschaft der Bildungszentren sowie ihre Bildungsvielfalt lassen sich angesichts rückläufiger Ausbildungszahlen zukünftig nicht aufrechterhalten.

Diese Entwicklung lässt sich nicht losgelöst von der Professionalisierung der Ausbilder betrachten. Je nach inhaltlicher Profilierung der ÜBS sind nicht nur auf organisatorischer Ebene Veränderungsprozesse zu erwarten, sondern auch im Aufgabenfeld der Ausbilder. Unsere Studie zeigt, dass sich das Aufgabenspektrum der Ausbilder in zentralen Bereichen verändern wird, dass für die Ausbilder insbesondere das Arbeiten in Projekten und Kooperationen mit anderen Lernorten sowie die Berufsorientierung an Bedeutung gewinnen. Professionalisierungsbedarfe entstehen in diesem Zusammenhang insbesondere mit Blick auf die Rolle der Ausbilder als Lernberater und damit verbundenen Aufgaben im Umgang mit lernschwachen Teilnehmern. Durch die stärkere Bezugnahme auf die Entwicklung

der (Aus-) Bildungseinrichtungen gelingt es, Chancen für Professionalisierungsmöglichkeiten und -grenzen aufzuzeigen. Die von DIETRICH (2009) vorgeschlagenen Professionalisierungsstrategien bieten in diesem Zusammenhang einen fruchtbaren Ansatz, um die organisationalen Veränderungsprozesse mit Professionalisierungsbedarfen zu verknüpfen. Gleichzeitig bietet sich dabei die Gelegenheit, die polyvalenten Anforderungen der Ausbilder in entsprechende Tätigkeitsprofile zu differenzieren.

Daher werden gleichermaßen empirische Analysen zum Arbeitsfeld der Ausbilder notwendig, um neue Aufgabenprofile zu identifizieren, und zur Organisationsentwicklung, um genauere Kenntnisse darüber zu gewinnen, in welchem Maße und in welchen Formen sich Professionalisierungsmöglichkeiten entwickeln bzw. inwieweit Prozesse der Organisationsentwicklung Professionalisierungsprozesse initiieren. Damit könnte gleichzeitig ein Beitrag zur Qualität überbetrieblicher Ausbildung geleistet werden. Bislang liegen zur Rolle der überbetrieblichen Ausbilder bei der Sicherstellung der Ausbildungsqualität nur wenige Informationen vor.

Literatur

- AHRENS, Daniela; AROLD, Heike; GERDS, Peter; SPÖTTL, Georg: Studie zur Ausgangslage und zu den Herausforderungen der Weiterentwicklung der Bildungszentren des Handwerks in Hessen, Bremen 2009
- ARBEITSGEMEINSCHAFT DER HESSISCHEN HANDWERKSKAMMERN: Das Hessische Handwerk in Zahlen. Wiesbaden: 73, 2006
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, Bielefeld 2008
- AUTSCH, Bernhard; MEERTEN, Egon (Hrsg.): Überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS) auf dem Wege zu dienstleistungsorientierten Kompetenzzentren. Ergebnisse eines bundesweiten Ideenwettbewerbs. Bielefeld 2002
- BAETHGE, Martin; SOLGA, Heike; WIECK, Markus: Berufsbildung im Umbruch. Friedrich Ebert Stiftung. Berlin 2007
- BOOS-NÜNNING, Ursula: Übergang in eine berufliche Ausbildung und interkulturelles Lernen in den beruflichen Schulen. In: LASSNIGG, Lorenz u. a. (Hrsg.): Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck 2009, S. 25–40
- BOSCH, Gerhard: Zur Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungssystems. In: Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, 17 (2008) 4, S. 239–253
- BRIEDEN, Thomas; HEIDARI, Mohammad: Zahlreiche Migrantenjugendliche in der Handwerksausbildung. ZWH stärkt interkulturelle Kompetenz und Konfliktmanagement der Ausbilder. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 34 (2005) 3, S. 41–44

- DIETRICH, Andreas: Bildungspersonal in Schule und Betrieb zwischen Polyvalenzanforderungen und Professionalisierung. In: bwpat.de/profil2 2009. URL: www.bwpat.de/profil2/diettrich_profil2.pdf (Stand: 12.05.2010)
- GIESEKE, Wiltrud: Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: TIPPELT, Rudolf; von HIPPEL, Aiga (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 3. Auflage. Wiesbaden 2010, S. 365–403
- HOFESCHROER, Michael: Die historische Entwicklung der überbetrieblichen Berufsausbildung bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts – Erkenntnisse für die Weiterentwicklung überbetrieblicher Berufsausbildung aus regierungspolitischer, parteipolitischer, wissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Perspektive. 2003 – URL: www.bwpat.de/ausgabe9/hoffschroer_bwpat9.pdf (Stand: 10.05.2010)
- MEYER, Rita: Professionalisierung als Konzept zur Qualitätssicherung – Perspektiven für das Berufsbildungspersonal und -forschung. In: *bwp@ Spezial 4 – HT 2008*. – URL: www.bwpat.de/ht2008/ws25/meyer_ws25-ht2008_spezial4.pdf (Stand: 20.05.2010)
- PÜTZ, Mark Sebastian: Initiativen zur Verbesserung der Ausbildungsplatzsituation im Handwerk – eine theoretische Einführung. In: ALBRECHT, Günter; PÜTZ, Mark Sebastian (Hrsg.): *Ausbildungsplatzinitiativen im Handwerk*. *JOBSTARTER PRAXIS – Band 2*. BMBF. Bonn 2008, S. 24–42
- SCHUBERT, Frank; ENGELAGE, Sonja: Bildungsexpansion und berufsstruktureller Wandel. In: HADJAR, Andreas; BECKER, Rolf (Hrsg.): *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden 2006, S. 93–121
- SEKRETARIAT DER KMK (Hrsg.): *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Nr. 182 – Mai 2007*. – URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_05_01-Vorausberechnung-Schueler-Absolventen-05-2020.pdf (Stand: 10.05.2010)
- TRAMM, Tade: Polyvalenz oder Professionalisierung – die Quadratur des Kreises? In: *bwp@ 1*, 2001. URL: www.bwpat.de/ausgabe1/Tramm_bwp@1.shtml
- ULMER, Philipp; GUTSCHOW, Katrin: Die Ausbilder-Eignungsverordnung 2009: Was ist neu? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 38 (2009) 3, S. 48–51
- VANDERSTRAETEN, Raf: Zwischen Profession und Organisation. Professionsbildung im Erziehungssystem. In: HELSPER, Werner u. a. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden 2008, S. 99–113
- ZIMMER, Gerhard: Notwendigkeiten und Leitlinien der Entwicklung des Systems der Berufsausbildung. In: ZIMMER, Gerhard; DEHNBOSTEL, Peter (Hrsg.): *Berufsausbildung in der Entwicklung – Positionen und Leitlinien*. Bielefeld 2009, S. 7–47

Nicole Naeve, Tade Tramm

Studentische Zielorientierungen und Studienstrategien im Studiengang Lehramt an Beruflichen Schulen an der Universität Hamburg

Im Beitrag wird der Blick auf die neu eingeführte Studienstruktur für das Lehramt an Beruflichen Schulen an der Universität Hamburg aus zwei Perspektiven gerichtet: Zunächst wird das Hamburger Lehrerbildungskonzept mit seiner theoretischen Grundlegung skizziert, um den strukturellen und curricularen Rahmen darzustellen, in dem sich die Professionalisierungsprozesse der Studierenden vollziehen. Dem folgt ein Einblick in Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, in der die Einführung der BA-MA-Struktur aus der Perspektive der Studierenden reflektiert wird. Es soll damit in Betracht der derzeitigen Arbeit an neuen Lehrerbildungsmodellen dafür sensibilisiert werden, dass idealisierte Vorstellungen darüber, wie Studierende ihr Studium gestalten, unter Umständen in die Irre führen können, wenn nicht die Zielsetzungen und Motive der Studierenden sowie deren Handlungsstrategien im Planungsprozess berücksichtigt werden.

1. Problemstellung

Die Lehrerausbildung befindet sich seit einigen Jahren in einem umfassenden Reformprozess. Dabei sind Fragestellungen zur Gestaltung der Lehrerbildung, ihrer curricularen Struktur und ihren Zielsetzungen sowie damit einhergehend die Frage nach der Gestaltung von Lern- und Entwicklungsprozessen zukünftiger Lehrpersonen im Rahmen ihrer Professionalisierung spätestens seit Beginn der 1990er-Jahre wieder zunehmend Gegenstand intensiver Debatten. Der aktuelle Lehrerbildungsdiskurs ist im Kontext des sog. Bologna-Prozesses zu sehen. Die Umsetzung des Bologna-Prozesses hat neue Impulse für strukturelle und inhaltliche Reformen der universitären Lehrerbildung gegeben. Auf deren Grundlage werden an den jeweiligen Standorten neue Lehrerbildungskonzepte entwickelt. Auch am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (IBW) der Universität Hamburg liegt ein Lehrerbildungskonzept in Bachelor- und Masterstrukturen vor, dessen theoretische Basis ein Kompetenzdimensionen- und -entwicklungsmodell darstellt (vgl. TRAMM 2006 und 2007a; TRAMM/NAEVE 2010).

Auffällig ist, dass insbesondere nach der Einführung der neuen Bachelor- und Masterstrukturen die Sichtweise der Studierenden – im Sinne von „internen Kunden“ (THIERACK 2007, S. 60) – kaum in die Diskussion über die Studienreform einbezogen wurde und dass bisher nur wenige Studien durchgeführt wurden, die zeigen, wie die universitäre Lehrerausbildung von den Akteuren selbst erlebt und subjektiv gestaltet

wird. So bleibt z. B. die Perspektive der Lehramtsstudierenden mit ihren Erwartungen an das Studium, ihren individuellen Studienzielen und -strategien in der derzeitigen Diskussion weitgehend unreflektiert. In Anlehnung an Angebots-Nutzungs-Modelle hinsichtlich unterrichtlicher Wirkungen (vgl. z. B. HELMKE/SCHRADER 2006; HELMKE/WEINERT 1997) kann allerdings nicht davon ausgegangen werden, dass Studienangebote notwendigerweise zu den intendierten Professionalisierungsprozessen und -effekten führen. Es ist viel eher zu erwarten, dass das Studienhandeln und damit die Professionalisierungsprozesse in besonderem Maße davon abhängen, wie Studierende den Sinn von Studienangeboten subjektiv rekonstruieren und auf der Grundlage individueller Zielsetzungen und Interpretationen diese Angebote nutzen und rückblickend bewerten, sowie davon, wie Studierende das Studium mit ihren individuellen Lebenskontexten in Verbindung bringen (vgl. z. B. NAEVE 2005; NAEVE/TRAMM 2007).

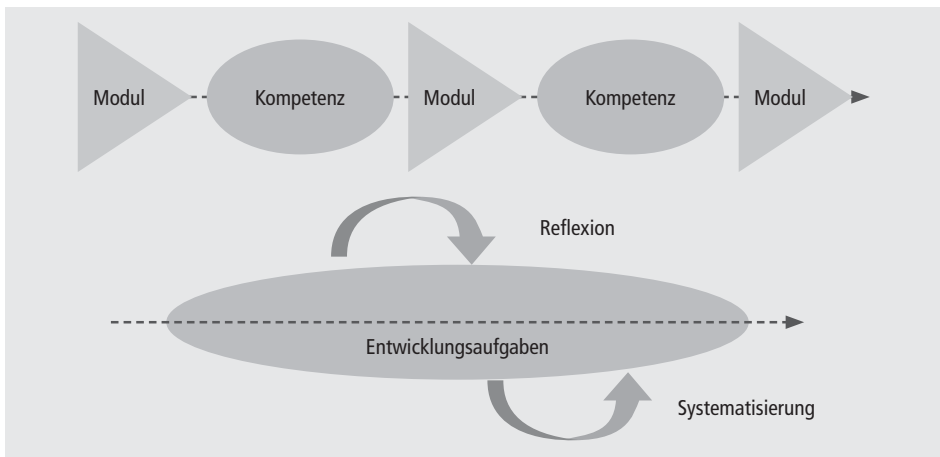
Dieser Beitrag verfolgt die Absicht, die Einführung der neuen Studienstruktur auch aus der Perspektive der Studierenden zu betrachten. Dafür soll in einem ersten Schritt das Konzept einer integrationstheoretisch orientierten Lehrerausbildung im Studium von zukünftigen Lehrkräften für den berufsbildenden Bereich skizziert werden, wie es an der Universität Hamburg seit dem Wintersemester 2007/08 unter den Rahmenbedingungen konsekutiver Studienstrukturen umgesetzt wird. Im Anschluss daran werden erste Ergebnisse einer Untersuchung aus dem Jahr 2009 vorgestellt, die das subjektive Erleben und die individuelle Gestaltung des Studiums aus der Sicht der Studierenden in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt.

2. Kompetenzorientierung zwischen Produktions- und Entwicklungsmodell

Bevor auf die Struktur des Hamburger Lehrerbildungskonzepts für den berufsbildenden Bereich näher eingegangen wird, erscheint es notwendig, die zugrunde liegende Vorstellung von Kompetenzentwicklung zu explizieren, da die Aufgabe der Konstruktion von kompetenzorientierten Studiengängen und -angeboten zunächst einmal die Frage nach dem jeweils unterlegten Verständnis des Konzepts „Kompetenz“ und nach der leitenden Vorstellung davon aufwirft, wie sich der Prozess des Kompetenzerwerbs vollzieht, wie dieser pädagogisch gefördert und über die Phasen der Ausbildung hinweg sequenziert und didaktisch gestaltet werden kann.¹ In Bezug auf den Prozess des Kompetenzerwerbs lassen sich idealtypisch pointiert zwei Grundmodelle unterscheiden, die einerseits als „Produktionsmodell“ und andererseits als „Entwicklungsmodell“ gekennzeichnet werden können (vgl. Abbildung 1).

1 Auf das zugrunde liegende Kompetenzverständnis soll in diesem Beitrag nicht eingegangen werden, für dessen Darstellung sei auf die Ausführungen von TRAMM 2007b verwiesen.

Abbildung 1: Produktionsmodell versus Entwicklungsmodell des Kompetenzerwerbs



Eine Produktionslogik tritt im Kontext der Modularisierungsdiskussion deutlich zu-tage; etwa dann, wenn Module durch eine definierte Eingangskompetenz und eine normierte „Outputgröße“ beschrieben werden sollen oder wenn die zeitlichen und personellen Ressourcen des (Produktions-)Prozesses fixiert werden (vgl. BLK 2002). Es geht um modulare Passgenauigkeit, um Gleichförmigkeit im Ergebnis und um standardisierte Abläufe mit geplanten Freiheitsgraden. Aus pädagogischer Sicht ist der Prozess des Kompetenzerwerbs jedoch eher als individueller (berufsbiografischer) Entwicklungsprozess angemessen zu erfassen als ein autonomiefördernder und -erfordernder reflexiver Prozess im Spannungsfeld von Praxiserfahrung sowie begrifflicher Reflexion und Systematisierung (vgl. z. B. TERHART 2001, S. 27 ff.). Dieser Prozess aber verlangt nicht additiv aneinandergereihte Module, sondern allenfalls den individuellen Entwicklungsprozess konturierende thematische Pfade, eine entwicklungsförderliche Sequenzierung und didaktische Aufbereitung der Inhalte sowie entwicklungsförderliche soziale Strukturen.

3. Hamburger Konzept eines integrationstheoretisch orientierten Lehrerbildungscurriculums

Hinsichtlich der Konzeption kompetenzorientierter Lehrerbildungscurricula stellt sich die Frage, in welchen Bereichen angehende Lehrkräfte Kompetenzen entwickeln sollen, welches also die thematischen Pfade sind, die den individuellen Entwicklungsprozess begleiten. Unter dieser Fragestellung wurden im Rahmen des Curriculumentwicklungsprozesses am IBW aus der Analyse von Kernproblemen berufs- und

wirtschaftspädagogischer Professionalität bezogen auf den Handlungsraum Schule inhaltlich definierte Dimensionen der Kompetenzentwicklung identifiziert. Als Ergebnis liegt eine Ausdifferenzierung in sieben Kompetenzdimensionen vor, die in der Anordnung ausgehend vom lernenden Subjekt zum historisch-gesellschaftlichen Rahmen des Bildungssystems führen. Im Zentrum stehen die für den Lehrerberuf prägenden unterrichtlich-curricularen Gestaltungsaufgaben und kommunikativen Herausforderungen (vgl. vertiefend TRAMM 2006 und 2007a; TRAMM/NAEVE 2010).

Die nachstehende Abbildung gibt einen Überblick über die identifizierten Kompetenzdimensionen.

Abbildung 2: **Kompetenzdimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität**

Kompetenzdimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität	
A	Eine pädagogisch-professionelle Einstellung zum Lehrerberuf ausbilden, berufliche Identität entwickeln, eine realistisch-selbstbewusste Entwicklungsperspektive im Beruf entwickeln und verfolgen, Strategien zum Umgang mit Belastung und Stress kennen und nutzen
B	Individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse sowie ihre Voraussetzungen und Ergebnisse aus einer pädagogischen Perspektive analysieren, verstehen und begleiten; Störungen in Lernprozessen erkennen, Ursachen dafür diagnostizieren, Strategien zur Behebung von Lernschwierigkeiten auswählen und anwenden
C	Berufs- und wirtschaftspädagogische Kommunikationssituationen und Beziehungsstrukturen analysieren, verstehen und gestalten, Kommunikations- und Beziehungsprobleme im pädagogischen Handlungsfeld analysieren, verstehen und produktiv verarbeiten
D	Unterricht auf der mikrodidaktischen Ebene als Wechselspiel von fallbezogenem und systematischem Lernen in Auseinandersetzung mit spezifischen beruflichen Lerngegenständen analysieren, planen, durchführen und evaluieren
E	Kompetenzorientierte Curricula konzipieren und Kurse entwickeln; auf einer makrodidaktischen Ebene den curricularen Referenzrahmen aus Bildungsplan, Wissenschaft und Berufsanforderungen analysieren, Lerngegenstände modellieren und sequenzieren; Curricula implementieren und evaluieren
F	Handlungs- und Gestaltungsspielräume in pädagogischen Institutionen erkennen, nutzen und erweitern; institutionelle, normative und soziale Rahmungen pädagogischen Handelns analysieren, verstehen und an ihrer Gestaltung im Rahmen der Organisations- und Teamentwicklung teilhaben
G	Berufspädagogische Systemstrukturen in ihrer historisch-gesellschaftlichen Bedingtheit und Funktionalität analysieren und verstehen; Gestaltungsoptionen und -alternativen kennen und beurteilen

Zusätzlich zu den inhaltlich definierten Kompetenzdimensionen bedarf es für die entwicklungsorientierte Anlage von Curricula eines Modells der Kompetenzentwicklung, an dem man sich orientieren kann. In Ermangelung empirisch gesicherten Wissens über den Verlauf der Kompetenzentwicklung im pädagogisch-didaktischen Feld können solche Modellvorstellungen vorerst nur den Charakter technologischer

Hypothesen² besitzen, die in Sequenzierungskonzepte zu überführen und auf ihre praktische Bewährung hin zu überprüfen wären. Einen Entwurf für ein solches Entwicklungsstufenmodell, mit dem in Hamburg in der Abstimmung von der 1. und 2. Phase zu arbeiten versucht wird, zeigt Abbildung 3.

Abbildung 3: Ein Entwicklungsstufenmodell der Lehrerbildung

Entwicklungsstufenmodell der Lehrerbildung	
Ia	Das pädagogische Handlungs- und Problemfeld phänomenal wahrnehmen, sensibilisiert sein, subjektive Wahrnehmungs- oder Handlungsmuster aufbrechen, das Vorliegen einer Problematik erkennen
Ib	Problemraum kognitiv strukturieren, aus einer pragmatischen Perspektive begrifflich elaborieren, ordnen, modellieren, Dimensionen der Problematik verstehen
II	Kennenlernen, Aneignen und Erproben konventioneller Problemlösungen und Handlungsoptionen; Reflektieren der Effekte und Nebeneffekte; Erarbeiten von Standards und Ansprüchen
IIIa	Exemplarisch vertiefen, systematisch elaborieren, theoriegeleitet rekonstruieren, erklären und verstehen; theoretische Probleme bearbeiten und Technologien entwickeln und evaluieren; Mitwirkung an Forschung – forschendes Lernen
IIIb	Stabilisierung, Flexibilisierung, Differenzierung und Weiterentwicklung konventioneller Handlungsstrategien im Praxisfeld – reflexive Routinebildung

Dieses Modell, das stark von der Programmatik „Subjektive Theorien“ (GROEBEN u. a. 1988; DANN 1989; NEVELING 2008) beeinflusst ist, gliedert den Professionalisierungsprozess in drei Hauptphasen:

- In der ersten Phase geht es darum, bewusst an den subjektiven Vorstellungen, Annahmen und Theorien anzusetzen, mit denen die in einer langjährigen Schülerkarriere sozialisierten Studierenden ihr Studium aufnehmen, mit dem Ziel dieses subjektive Überzeugungswissen über die Auseinandersetzung mit pädagogisch gehaltvollen Situationen herauszufordern, für seine Begrenztheit zu sensibilisieren und für andere, theoriegeleitete Zugänge zu öffnen. Erst auf dieser Grundlage haben Prozesse der kategorialen Ordnung, der begrifflichen Elaboration, der theoretischen Deutung und Erklärung auf Basis des wissenschaftlichen Professionswissens einen sinnvollen subjektiven Bezugspunkt.
- In einer zweiten Phase scheint es möglich und notwendig, die Lernenden in die Handlungsperspektive der Lehrenden zu versetzen und es ihnen zu ermöglichen, diese Praxis aktiv teilnehmend zu erkunden und zu erfahren. Wesentlich wäre in

2 Dies sind Hypothesen aus wissenschaftlich-technologischen Theorien. Sie enthalten Sätze darüber, welche Mittel zum Erreichen bestimmter Zwecke eingesetzt werden können und basieren auf einer Kombination wissenschaftlich-theoretischen Wissens und praktischen Handlungswissens. Ihr Geltungskriterium ist die Bewährung in der praktischen Umsetzung (BUNGE 1967; ACHTENHAGEN 1984).

dieser Phase, das unterrichtliche Handlungsrepertoire und die Handlungsstrategien von Lehrern kennenzulernen, auf dieser Grundlage eigene Unterrichtsversuche durchzuführen und diese unter Rückgriff auf das in der ersten Phase erworbene Wissen bewusst zu reflektieren. Der Gegenstand des Lehrerstudiums (und damit auch der Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung) soll auf diese Weise erfahren und für weitere Studien als Erfahrungshintergrund verfügbar gemacht werden.

- Die dritte Phase schließlich differenziert dieses theoretisch reflektierte Handlungswissen in zweifacher Richtung aus und führt zugleich aus den Etappen der Rezeption, der Anwendung und der kritischen Reflexion professionellen Wissens und Könnens, wie sie für die Phasen 1 und 2 prägend waren, in die Bereiche der Produktion und der eigenverantwortlichen Ausweitung sowie der Ausdifferenzierung dieses „herkömmlichen“ Wissens. Unter dem Anspruch „forschenden Lernens“ sollte dies über die exemplarisch vertiefte Auseinandersetzung mit theoretischen Fragestellungen erfolgen. In dieser Phase sollen schließlich auch Möglichkeiten zur „reflexiven Routinebildung“ eröffnet werden. Das Gewinnen von erster Handlungssicherheit und Routine sollte hier mit dem Anspruch verknüpft werden, das eigene Handlungsrepertoire zu flexibilisieren, zu differenzieren und zu erweitern.

Die hier skizzierte theoretische Grundlage des Hamburger Lehrerbildungskonzepts wurde insbesondere bei der curricularen und strukturellen Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengänge im Bachelor- und Masterlehramtsstudiengang herangezogen. Diese stellen für die Studierenden allerdings nur einen Teil ihres Studiums dar. Der Studiengang insgesamt, der für die Studierenden den institutionellen Entwicklungsrahmen bildet, wird im Folgenden kurz umrissen.

4. Struktur der Ausbildung für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen

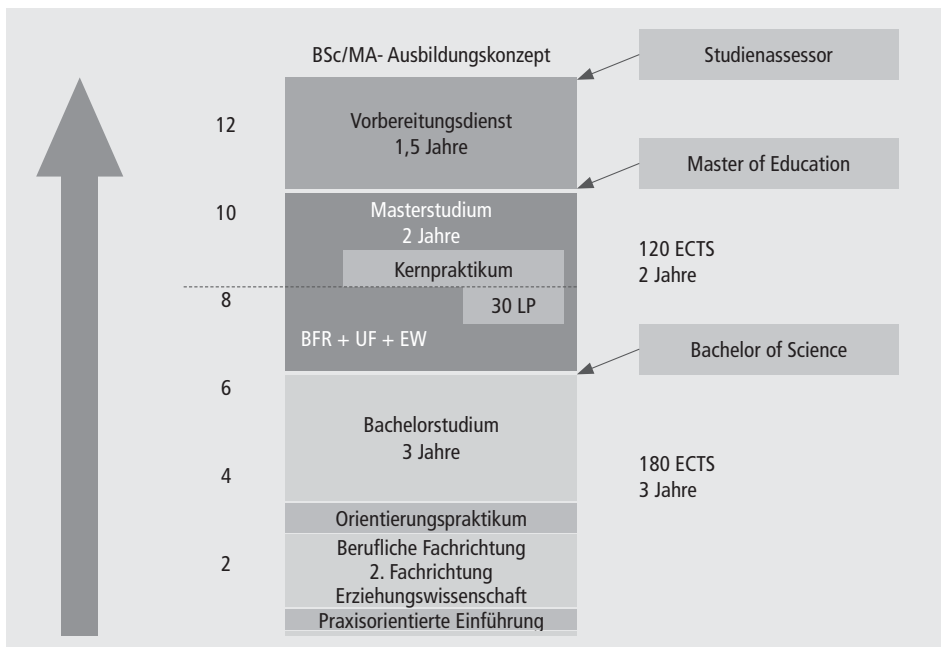
Vor dem Hintergrund der Eckpunkte der Bürgerschaftsdrucksache 18/3809 und der KMK-Beschlüsse wurden an der Universität Hamburg zwei konsekutive Studiengänge unter der Leitidee eines integrationstheoretischen Lehrerbildungscurriculums konzipiert. Die Struktur des Konzepts über die beiden Phasen der Lehrerausbildung wird in Abbildung 4 grafisch dargestellt.

In einem sechssemestrigen Bachelorstudiengang ist das Studium der Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufs- und Wirtschaftspädagogik, der Didaktik der beruflichen Fachrichtung sowie der Fachdidaktik des Unterrichtsfaches, das Studium einer beruflichen Fachrichtung sowie das Studium eines Unterrichtsfaches vorgesehen. Der Studiengang hat insgesamt einen Umfang von 180 Leis-

tungspunkten (LP), wobei auf das Studium der Erziehungswissenschaft 35 LP, der beruflichen Fachrichtung 90 LP und des Unterrichtsfaches 45 LP entfallen. Auf die Bachelorarbeit, die im sechsten Semester angefertigt wird, entfallen 10 LP.

Der Bachelorteilstudiengang Erziehungswissenschaft ist in sechs Module gegliedert, die innerhalb von sechs Semestern von den Studierenden absolviert werden. In diesem kommt ganz im Sinne der ersten Hauptphase des Entwicklungsmodells insbesondere der Explikation und Reflexion des subjektiven Erfahrungs-, Wissens- und Überzeugungshintergrundes der Studierenden eine zentrale Bedeutung zu (vgl. IBW 2009). Bedeutsame Elemente in den neu konzipierten Studiengängen stellen praxisbezogene Lehrveranstaltungen dar, durch die von Beginn des Studiums an ein kontinuierlicher Bezug zum späteren beruflichen Praxisfeld realisiert werden soll. Im BA-Studium wird dieser insbesondere durch die „Praxisorientierte Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ im ersten Semester und das 4-wöchige Orientierungspraktikum am Ende des zweiten Semesters hergestellt.

Abbildung 4: **Struktur der Lehrerausbildung für das Lehramt an Beruflichen Schulen in Hamburg³**



3 Erläuterung zu Abkürzungen in der Grafik: BFR: Berufliche Fachrichtung, UF: Unterrichtsfach, EW: Erziehungswissenschaft, LP: Leistungspunkte (ECTS).

Nach dem Bachelorstudiengang absolvieren die Studierenden einen viersemestrigen Masterstudiengang, der insgesamt einen Umfang von 120 LP aufweist. Auch in diesem Studiengang studieren die zukünftigen Handelslehrer in den drei Studienbereichen, wobei auf das Studium der Erziehungswissenschaft 25 LP, der beruflichen Fachrichtung 30 LP und des Unterrichtsfaches 15 LP entfallen. Als zentrale Innovation im Rahmen der Hamburger Lehrerbildungskonzeption ist ein Kernpraktikum im Umfang von 30 LP in das Masterstudium integriert, das von den Studierenden im 2. und 3. Semester des Masterstudiums absolviert wird (vgl. vertiefend dazu TRAMM/SCHULZ 2007).⁴

An das Studium schließt sich ein Vorbereitungsdienst von 1,5 Jahren an.

Das Konzept ist darauf angelegt, ganz im Sinne des skizzierten Entwicklungsmodells einen reflexiven Entwicklungsprozess der zukünftigen Berufsschullehrerinnen und -lehrer in Gang zu setzen. Dieser soll insbesondere über die entwicklungsförderliche Sequenzierung spezifischer, für den Lehrerberuf relevanter thematischer Pfade, wie bspw. einer didaktischen Sequenz, die sich über das Bachelor- und Masterstudium erstreckt (vgl. dazu TRAMM/NAEVE 2010), initiiert werden. Ob sich die Idee eines solchen reflexiven Entwicklungsprozesses im Studium realisiert, hängt entscheidend davon ab, wie Studierende in dieser neu eingeführten Struktur handeln, welche Ziele sie verfolgen und welche Studienstrategien sie anwenden, um ihr Studium erfolgreich zu bewältigen. Vor diesem Hintergrund wurde am IBW eine Untersuchung durchgeführt, die aus der Perspektive der Studierenden ihr Studienhandeln rekonstruiert.

5. Empirische Untersuchung zum Studienhandeln, zur Wahrnehmung und Beurteilung des Studiums aus der Perspektive der Studierenden

5.1 Eckdaten zum Untersuchungsdesign der empirischen Studie

Im Rahmen einer empirischen Untersuchung wurde die Einführung der neuen Bachelor-Master-Struktur für das Lehramt an Beruflichen Schulen an der Universität Hamburg evaluativ begleitet. In der Studie wurde der Fragestellung nachgegangen, wie Studierende die neu gestaltete universitäre Phase der Lehrerausbildung subjektiv erleben und welche Strategien sie anwenden, um ihr Studium erfolgreich zu gestalten und dieses mit ihren individuellen Lebenskontexten zu vereinbaren. Die Studie zielt darauf ab, die subjektiven Sichtweisen und Deutungen der Studierenden sowie deren Handlungsstrategien zu rekonstruieren und auf dieser Grundlage das Studienhandeln zu analysieren.

4 Auf die Masterarbeit im 4. Semester des MA-Studiums entfallen 20 LP.

Unter dieser Zielsetzung wurde für die qualitativ-explorative Studie auf den Forschungsansatz der Einzelfallstudie (LAMNEK 2005) zurückgegriffen und ein Forschungsdesign entwickelt, im Rahmen dessen neun Studierende des Studienganges Lehramt an Beruflichen Schulen mit der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften im Zeitraum von April bis Dezember 2009 begleitet wurden. Die Teilnehmenden gehören dem ersten Jahrgang an, der in der neuen Studienstruktur an der Universität Hamburg sein Lehramtsstudium absolviert; sie befanden sich zu Beginn der Untersuchung im 4. Studiensemester. Für die Auswahl der Studierenden kam es darauf an, Studierende mit unterschiedlichen Unterrichtsfächern und Lebenskontexten (familiäre und finanzielle Situation) in die Studie mit einzu-beziehen.

Die Datenerhebung erfolgte im Sinne einer Methodentriangulation (vgl. z. B. FLICK 2007; LAMNEK 2005), um ein möglichst detailliertes und realistisches Bild des Studienhandelns, der Wahrnehmung und Beurteilung des Studiums aus der Sicht der Studierenden zu erlangen. Den methodischen Kern der Untersuchung bildeten leitfadengestützte Einzelinterviews, von denen mit jedem der neun Studierenden jeweils drei zu unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten durchgeführt wurden.⁵ Die Auswertung der Interviewdaten erfolgt mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (vgl. z. B. 2008), wobei sich die Kategorien zum einen aus der theoretischen Modellierung des Studienhandelns ergeben und zum anderen induktiv aus dem Material erschlossen werden. Bei der Darstellung der Ergebnisse in diesem Beitrag wird auf die Kategorien „Zielorientierungen im Lehramtsstudium“ und „Studienstrategien im Lehramtsstudium“ Bezug genommen, die sich aus dem theoretischen Referenzrahmen ergeben haben. Im Zentrum stehen dabei überindividuelle Aspekte, die bei der fallübergreifenden kategorialen Gegenüberstellung der Einzelaussagen identifiziert werden konnten, wobei natürlich zu beachten ist, dass es sich um keine repräsentativen Ergebnisse handelt.

5 Zusätzlich zu den Einzelinterviews wurden Daten über folgende Instrumente erfasst:

- Fragebogen zu soziodemografischen Daten
- schriftliches Studientagebuch, in dem die Studierenden über das 4. Semester hinweg alle studienbezogenen Tätigkeiten für nahezu jeden Tag festgehalten haben.
- Fragebogen mit offenen Fragen zur Wahrnehmung und Beurteilung der erziehungswissenschaftlichen Studienangebote.

Die Studierenden wurden im Rahmen der drei Interviews zu folgenden Themenschwerpunkten befragt:

1. Studienwahl, bisheriger Studienverlauf, Wahrnehmung und Beurteilung des gesamten Studienganges
2. Einstellungen zum Lehrerberuf und zum Studium, Interessen im Studium, Lernverhalten im Studium
3. Wahrnehmung, Beurteilung und Nutzung der erziehungswissenschaftlichen Studienangebote, Einstellungen zum erziehungswissenschaftlichen Studium.

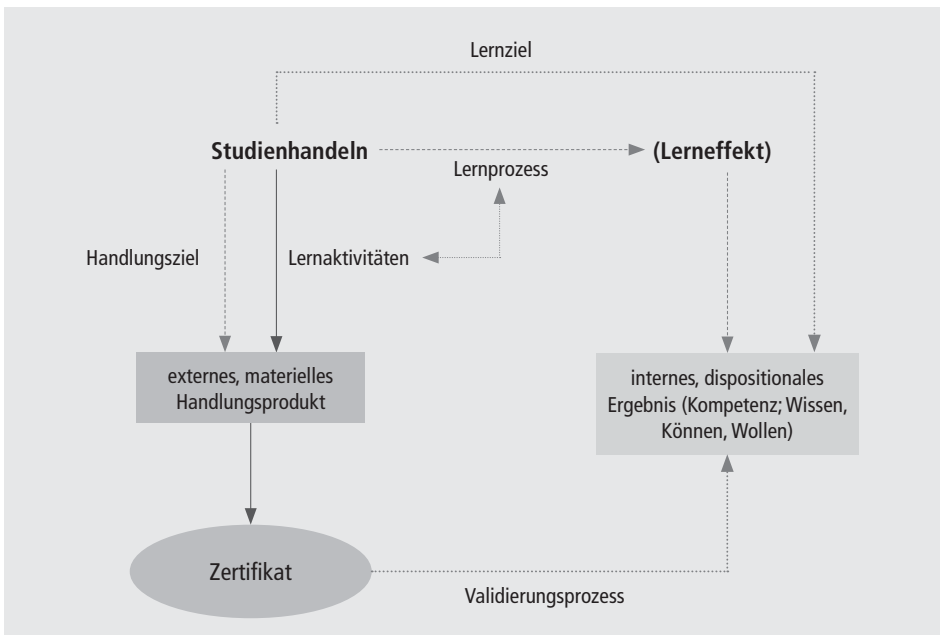
5.2 Ausgewählte Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Zielorientierungen im Lehramtsstudium

Für die theoretische Modellierung des Studienhandelns wird an „Angebots-Nutzungs-Modelle“ angeknüpft (vgl. z. B. HELMKE/SCHRADER 2006; HELMKE/WEINERT 1997), in denen Lehrveranstaltungen Angebote darstellen, bei denen es mit Blick auf die intendierten Ziele vor allem darauf ankommt, wie diese Angebote von den Lernenden auf der Grundlage subjektiver Interpretationen genutzt werden. Um insbesondere den Aspekt des Nutzungshandelns von Lehramtsstudierenden weiter gehend zu konkretisieren, werden handlungs-, lern- und interessentheoretische Überlegungen herangezogen, dabei stellt das Konzept des Lernhandelns nach TRAMM (1996) einen wesentlichen Bezugspunkt dar.

Im Rahmen der theoretischen Modellierung des Studienhandelns wird das Handeln von Studierenden als zielorientiertes Handeln charakterisiert, das von seiner Zielorientierung her idealtypisch doppelt ausgerichtet ist (vgl. NAEVE/TRAMM 2007).

Abbildung 5: Zielorientierungen im Studienhandeln



In Abbildung 5 wird die doppelte Zielorientierung grafisch dargestellt: Das Studienhandeln ist zum einen final auf die Veränderung von internen Dispositionen, von Fähigkeiten, Erkenntnissen und Einstellungen ausgerichtet, die über das Lernziel angestrebt werden. Zum anderen ist das Studienhandeln instrumentell auf die Erlangung von externen, materiellen Handlungsprodukten (z. B. Klausuren, Hausarbeiten) ausgerichtet, die durch institutionelle Vorgaben bestimmt werden und über die der erfolgreiche Abschluss des Studiums über das Handlungsziel erreicht werden soll.

Der Zusammenhang zwischen beiden Zielen wird dadurch hergestellt, dass (wiederum idealtypisch) über die Erlangung des externen materiellen Handlungsprodukts Lernaktivitäten initiiert werden, die den angestrebten Lernprozess bewirken (vgl. TRAMM 2007b, S. 116 ff.). Das externe materielle Handlungsprodukt ist die Voraussetzung für den Erwerb des Zertifikats (Leistungsnachweis), das unter der Voraussetzung gegebener Validität ein bestimmtes internes, dispositionales Ergebnis bescheinigt.

Mit Blick auf die empirischen Daten ist von Interesse, welche Zielsetzungen Studierende in ihrem Lehramtsstudium verfolgen sowie welche Motive diesen Zielorientierungen zugrunde liegen. Die individuellen Zielsetzungen von Studierenden scheinen von besonderer Relevanz zu sein, weil davon auszugehen ist, dass Studierende an diesen ihr individuelles Handeln ausrichten und Studienangebote vor dem Hintergrund eigener Zielsetzungen interpretieren, wahrnehmen und nutzen.

Die bisherige Auswertung der Interviewdaten zeigt, dass die Studierenden in ihrem Studium überwiegend Ziele mit formalem Charakter, wie z. B. Abschluss des Studiums in Regelstudienzeit, Bestehen aller Klausuren, Erlangung guter Noten, verfolgen. Ihr Studienhandeln richtet sich dabei entscheidend an ihrem übergeordneten Ziel, Lehrer/Lehrerin zu werden, aus, in diesem Zusammenhang stellt der erfolgreiche Abschluss des Studiums für die Studierenden das zentrale Ziel dar, dass sie erreichen müssen, um ihr übergeordnetes Ziel weiterverfolgen zu können.

„Ich möchte definitiv Lehrerin werden. [...] Für mich ist das Studium die Grundvoraussetzung dafür, Lehrerin werden zu können. Von daher muss ich diesen Weg beschreiten, ich habe keine Wahlmöglichkeiten.“ (SB, 1, 462 ff.)⁶.

Im Studium der drei Teilstudiengänge steht für alle befragten Studierenden die Erbringung der materiellen Handlungsprodukte deutlich im Vordergrund, um darüber die notwendigen Qualifizierungsnachweise für den erfolgreichen Abschluss des

6 Im Folgenden wird eine einheitliche Darstellung der Bezugsquellen der Aussagen gewählt. Zum Zweck der Anonymität werden die Namen der Studierenden durch Kürzel ersetzt: SA (Student/-in A) bis SI (Student/-in I). Die Darstellung SB, 1, 462 meint, dass das Zitat von der Studentin/dem Studenten B im ersten Interview geäußert wurde und sich die relevante Passage in der Zeile 462 im Interviewtranskript befindet.

BA-Studiums zu erlangen. Die Mehrzahl der Studierenden strebt zudem an, das BA-Studium in Regelstudienzeit zu absolvieren. Es geht ihnen zentral darum, ihr BA-Studium den institutionellen Vorgaben entsprechend zu absolvieren, um im Anschluss daran in den Masterstudiengang und daran anschließend in den Vorbereitungsdienst eintreten zu können. Auffällig ist, dass von Beginn des BA-Studiums an die Zielsetzung, gute Noten zu erlangen, eine hohe Bedeutung für die Studierenden besitzt und insgesamt kaum Ziele formuliert werden, bei denen es um den Erwerb spezifischen Wissens und die gezielte Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen im Hinblick auf den angestrebten Lehrerberuf geht. Eine Analyse der Daten lässt die Interpretation zu, dass diese starke Fokussierung auf formale Zielsetzungen und auf gute Noten u. a. auf die Umstrukturierung des Studienganges entsprechend den Bologna-Vorgaben zurückzuführen ist. Der Übergang vom Bachelor- in den Masterstudiengang beeinflusst von Beginn des BA-Studiums an das Studienhandeln der Studierenden; deutlich wird, dass dieser von ihnen als besonderes Risiko wahrgenommen wird:

„Der Druck, der Bachelorabschluss muss gut werden, damit ich zum Master zugelassen werde, der ist hart. Wenn ich nicht zum Master zugelassen werde, kann ich den Beruf vergessen“ (SF, 1, 1333 ff.).

Aufgrund des wahrgenommenen Risikos, ggf. nicht zum Masterstudiengang zugelassen zu werden und damit auch den angestrebten Berufswunsch nicht realisieren zu können, gestaltet sich das Studium bei der Mehrzahl der befragten Studierenden in besonders ausgeprägtem Maße prüfungs- und notenorientiert, was sich exemplarisch an der Aussage der folgenden Studentin zeigen lässt:

„Immer dieser Druck von den Prüfungen, dass man immer gut sein muss und immer Leistung bringen muss, das ist eine ganz schöne Belastung. [...] Man muss sich ja mit dem Bachelorzeugnis für den Master bewerben und mit dem Masterzeugnis wieder für die Schule. Es zählen immer nur die Noten [...] Also alles, worauf es ankommt, sind die Noten“ (SH, 1, 73 ff.).

Studienstrategien im Lehramtsstudium

Die Orientierung an den formalen Zielsetzungen schlägt sich auch in den individuellen handlungsleitenden Studienstrategien nieder, die die Studierenden bei der Planung und Gestaltung ihres BA-Studiums umsetzen. Bei der Planung ihres BA-Studiums orientieren sich die befragten Studierenden rein an den Anforderungen, die durch institutionelle Vorgaben definiert werden. Demzufolge orientieren sie sich

an den curricularen und strukturellen Vorgaben, wie sie in den Modulhandbüchern und Prüfungsordnungen beschrieben werden.

Bei der konkreten Gestaltung des Studiums kann festgestellt werden, dass im Verlauf des BA-Studiums die befragten Studierenden ihr Studienhandeln immer stärker auf den Teilstudiengang Wirtschaftswissenschaften konzentrieren, weil dies der Studienbereich ist, in dem ihrer Wahrnehmung nach die höchsten Anforderungen an sie gestellt werden und in dem die größte Gefahr gesehen wird, aufgrund von nicht erfolgreich absolvierten Studienleistungen den BA-Studiengang nicht in Regelstudienzeit abzuschließen oder sogar aufgrund von zu schlechten Leistungen den Übergang in den Masterstudiengang gar nicht realisieren zu können.

„BWL ist viel wichtiger geworden [...], und ich habe viel für BWL gemacht. Erziehungswissenschaft – das ist natürlich das Wichtigste für Lehrer – fällt hinten runter, weil man gar keine Zeit mehr dafür hat. Man schreibt Klausuren in BWL und im [Unterrichtsfach] und nicht so viele in Erziehungswissenschaft“ (SH, 1, 554 ff.).

Die hohen Anforderungen im Teilstudiengang Wirtschaftswissenschaften lassen sich aus der Perspektive der Studierenden schwerpunktmäßig auf folgende drei Merkmale zurückführen:

- hohe Leistungsanforderungen in den Prüfungen,
- hohe Prüfungsbelastung pro Semester und
- hoher zeitlichen Druck, der auch resultiert aus der hohen Komplexität des Gesamtstudienganges und der jeweiligen individuellen Lebenssituation,

In der Konsequenz führt dies dazu, dass das Studium der erziehungswissenschaftlichen Studienangebote verstärkt in den Hintergrund gerät und für die Lehrveranstaltungen in diesem Studienbereich „nur noch das Nötigste“ (SI, 3, 300) getan wird. Hinsichtlich der Zielsetzung der reflexiven Auseinandersetzung der Studierenden mit ihren subjektiven Vorstellungen im erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengang des BA-Studiums (vgl. Phase 1 des Entwicklungsmodells) kann durchaus bezweifelt werden, dass für die Reflexion ausreichend Raum und Zeit vorhanden ist. Reflexionen werden zwar angeregt, allerdings

„...versucht man eher, das schnell abzuhandeln, weil man den Zeitdruck und den Stress aus den anderen Veranstaltungen hat. [...] [Die Reflexion] ist dann eher eine Aufgabe, die man zu machen hat, und die Lösung der Aufgabe steht dann im Vordergrund. Das musst du abgeben, das musst du so hinschreiben, aber so richtig auseinandergesetzt habe ich mich damit nicht“ (SE, 3, 220 ff.).

6. Fazit

Dieser Beitrag wollte vor dem Hintergrund der derzeit stattfindenden Umstrukturierung der Studiengänge nach den Vorgaben des Bologna-Prozesses einen ersten Einblick in Daten einer empirischen Untersuchung geben, die die Perspektive der Studierenden in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt. Der Blick wurde dafür auf studentische Zielsetzungen und Motive gerichtet, die dem Handeln von Studierenden in ihrem Studium zugrunde liegen. Was sich derzeit zeigt, ist (unter dem Vorbehalt, dass aufgrund des Forschungsdesigns keine Repräsentativität der Daten vorhanden ist), dass die Studierenden in einem besonders ausgeprägten Maße ein konsequent prüfungs- und notenorientiertes Studienhandeln in ihrem BA-Studium aufweisen, wobei der Eindruck entsteht, dass sich diese Zielorientierung im Verlauf des BA-Studiums verstärkt. Eine wesentliche Begründung dafür scheint in der konsekutiven Anlage der Studiengänge zu liegen, weil sich damit aus der Sicht der Studierenden die Problematik des Übergangs vom BA-Studium in das MA-Studium verbindet.

In diesem Zusammenhang sind es zwei Aspekte, die uns besonders wichtig erscheinen:

- Vor dem Hintergrund der Zielorientierungen der Studierenden kommt insbesondere der Modellierung von Studien- und Prüfungsleistungen eine zentrale Bedeutung zu: Wenn es für die Studierenden primär um die Erbringung des externen, materiellen Handlungsproduktes geht, sollte dieses mit Blick auf den Kompetenzerwerb der Studierenden besondere Aufmerksamkeit erfahren.
- Mit Blick auf intendierte Zielsetzungen im erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengang und die realisierten Studienstrategien mit der deutlichen Fokussierung auf das fachwissenschaftliche Studium kann durchaus hinterfragt werden, ob eine entwicklungsorientierte Lehrerbildung unter den derzeitigen strukturellen Bedingungen realisiert werden kann oder ob nicht viel eher die Gefahr besteht, in eine apädagogische Produktionslogik zu verfallen.

Literatur

- ACHTENHAGEN, Frank: Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. Opladen 1984
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (BLK): Modularisierung in Hochschulen. Bonn 2002
- BUNGE, Manfred: Scientific Research II. The Search for Truth. Berlin et al. 1967
- DANN, Hanns-Dietrich: Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 7 (1989) 2, S. 247–254
- FLICK, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg 2007
- GROEBEN, Norbert u. a.: Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Tübingen 1988

- HELMKE, Andreas; WEINERT, Franz E.: Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: WEINERT, Franz E. (Hrsg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen 1997, S. 71–176
- HELMKE, Andreas; SCHRADER, Friedrich-Wilhelm: Hochschuldidaktik. In: ROST, D. H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim u. a. 2006, S. 246–252
- INSTITUT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK AM FACHBEREICH ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT DER UNIVERSITÄT HAMBURG (IBW) (Hrsg.): *Studiengang BSc.-LBS. Modulbeschreibungen und Lehrveranstaltungen*. Hamburg 2009
- LAMNEK, Siegfried: *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel 2005
- MAYRING, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim, Basel 2008
- NAEVE, Nicole: *Das Studium des Handelslehramtes an der Universität Hamburg aus der Perspektive der Studierenden. Eine kritische Bestandsaufnahme vor dem Hintergrund der Debatte zur Reform der Lehrerbildung*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Hamburg 2005
- NAEVE, Nicole; TRAMM, Tade: Das Hemd ist uns näher als der Rock – Praxisrelevanz als Beurteilungs- und Steuerungskriterium im Studium von Berufs- und Wirtschaftspädagogen. In: *bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, Ausgabe 12. 2007. – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe12/naeve_tramm_bwpat12.shtml (Stand: 25.05.2010)
- NEVELING, Alexander: *Primat des Subjekts. Grundlagen einer erziehungswissenschaftlich konsistenten Lehrerausbildung auf der Basis des Forschungsprogramms Subjektive Theorien*. Frankfurt a. M. 2008
- SENAT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG: *Reform der Lehrerausbildung*, Drucksache 18/3809 vom 28.02.2006. Hamburg 2006
- TERHART, Ewald: *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Weinheim und Basel 2001
- THIERACK, Anke: Bachelor- und Masterkonzepte im deutschen Lehramtsstudium. In: HRK (Hrsg.): *Von Bologna nach Quedlinburg – Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland*. Bonn 2007, S. 47–61
- TRAMM, Tade: *Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie*. Habilitationsschrift Göttingen 1996
- TRAMM, Tade: *Entwicklungsperspektiven einer kompetenzorientierten Lehrerbildungskonzeption*. In: ECKERT, M.; ZÖLLER, A. (Hrsg.): *Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung*. Bielefeld 2006, S. 227–241
- TRAMM, Tade: *Bildungsstandards in der Lehrerbildung – Reform der Berufsschullehrerbildung zwischen Kerncurriculum und Modularisierung*. In: HERTLE, Eva M.; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): *Portfolio – Kompetenzen – Standards. Neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen*. Paderborn 2007a, S. 133–151

- TRAMM, Tade: Im Lernfeld selbständig Probleme lösen? Oder: Von der Unmöglichkeit, sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf zu ziehen. In: HORST, Friedrich-Wilhelm; SCHMITTER, Jürgen; TÖLLE, Jens (Hrsg.): Wie Mosel Probleme löst: Band 1: Lernarrangements wirksam gestalten. Paderborn 2007b, S. 104–138
- TRAMM, Tade; NAEVE, Nicole: Ganzheitlich curriculares und didaktisches Konzept für die Berufliche Fachrichtung „Wirtschaft und Verwaltung“ – Kompetenzdimensionen, Entwicklungsverlauf, Entwicklungsaufgaben. In: PAHL, Jörg-Peter; HERKNER, Volkmar (Hrsg.): Handbuch Berufliche Fachrichtungen. Bielefeld 2010, S. 291–310
- TRAMM, Tade; SCHULZ, Rainer: Der Hamburger Weg zu einem integrierten Lehrerbildungscurriculum für Berufs- und Wirtschaftspädagogen. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 12. 2007. – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe12/tramm_schulz_bwpat12.shtml (Stand: 25.05.2010)

Ulrike Weyland

Zur Bedeutung schulpraktischer Studien im universitären Studium

Während einerseits die Notwendigkeit schulpraktischer Studien nicht hinterfragt wird, besteht andererseits eine grundsätzliche Unklarheit über die curriculare Zielsetzung dieses Studienelementes im Kontext der Entwicklung von Professionalität angehender Lehrkräfte. Auch deren tatsächlicher Stellenwert steht im Widerspruch zu der eigentlichen Bedeutung, die diesem Studienelement vielerorts zugeschrieben wird. Diese Problematik hat die Verfasserin dazu veranlasst, die Frage nach den Zielsetzungen und der Ziel-Mittel-Relation in den Fokus dieser bereits längst abgeschlossenen Untersuchung zu stellen. Dabei wurden zum einen bildungspolitische Empfehlungen zur traditionellen Lehrerausbildung, zum anderen professionstheoretische Zugänge sowie hiermit korrespondierende konzeptionelle Ansätze untersucht. Darüber hinaus wurden aktuelle Reformansätze unter dem Blickwinkel der erkenntnisleitenden Fragestellungen analysiert. Auf der Basis einer in dieser Arbeit entwickelten Konzeption schulpraktischer Studien im Kontext des forschenden Lernens werden abschließend empirische Forschungsperspektiven zur Zieldimension formuliert.

1. Ausgangslage und Problemstellung

Im Diskurs der Qualitätsdebatte zur universitären Lehrerausbildung lässt sich die Forderung nach mehr Praxisbezug als „argumentativer Dauerbrenner“ (TERHART 2000, S. 107) kennzeichnen. Aktuell besteht zugleich eine deutliche Tendenz zur Ausweitung schulpraktischer Studien, wie es sich gegenwärtig in der Einrichtung sog. Praxissemester zeigt (vgl. WEYLAND/WITTMANN 2010). Es liegt die Vermutung nahe, dass in einem Mehr an Praktika geradezu ein „Allheilmittel“ für bessere Lehrerausbildung gesehen wird. Auch Studierende schreiben diesem Studienelement eine hohe Bedeutung zu (vgl. z. B. BLÖMEKE et al. 2006; vgl. ARNOLD 2008; vgl. CRAMER et al. 2009), die damit allerdings in der Regel zunächst die Erwartung einer konkreten Einübung in die Unterrichtspraxis verbinden. Die Bedeutung, die schulpraktischen Studien bisher zugewiesen wird, steht allerdings im Widerspruch zu ihrem tatsächlichen Stellenwert. Als Beleg ist die von vielen Seiten und seit mehr als 30 Jahren deutlich zu vernehmende Kritik an diesen heranzuziehen, die auch in jüngsten Expertisen zur Lehrerausbildung (vgl. z. B. KMK 2000; vgl. KEUFFER/OELKERS 2001; vgl. sog. Baumert-Gutachten 2007) explizit herausgestellt wurde. Die zentralen Kritikpunkte beziehen sich u. a. auf folgende Aspekte:

- curriculare Desintegration;
- fehlende systematische Vor- und Nachbereitung der Praktika;

- Delegation der Seminare an Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeiter;
- unzureichende Betreuung/Begleitung der Studierenden usw.

Daneben wird in der Literatur auf die fehlende Klärung der grundsätzlichen Zielsetzungen schulpraktischer Studien als weitere und zentrale Problematik hingewiesen (vgl. z. B. HEDTKE 2000, S. 1; vgl. BENNACK/JÜRGENS 2002, S. 143; vgl. BONESS et al. 2003, S. 220, vgl. WEYLAND 2010). Die eigentliche Relevanz und die Zielsetzungen schulpraktischer Studien schienen bisher nicht geklärt zu sein, vielmehr bewegen sich diese im Spannungsfeld divergierender Erwartungen. Dies ist grundsätzlich auf das „Theorie-Praxis-Problem“ in der Lehrerbildung zurückzuführen, welchem schulpraktische Studien aufgrund ihrer strukturellen Einbindung in die Lernorte Universität und Schule besonders ausgesetzt sind. Insofern kann von einer strukturierten Problematik gesprochen werden, die zugleich von einer weiteren, nämlich begriffsinhären Problematisierung begleitet wird. So verleitet der Begriff „Schulpraktika“ zu der Annahme, dass hier primär etwas Praktisches, nämlich im engeren Sinne Unterrichtspraktisches, von den Studierenden zu erbringen ist, stattdessen der Begriff „schulpraktische Studien“ die Bedeutung derselben als ein Studienelement betonen bzw. herausstellen soll (vgl. hierzu ausführlich WEYLAND 2010, S. 42). Kontrastierend und polarisierend lässt sich diese Problematik letztlich auf die Frage zuspitzen, ob schulpraktische Studien eher der Förderung theoretischer Reflexionsfähigkeit oder bereits der Einübung in die unterrichtliche Praxis mit dem Ziel des Erwerbs praktischen Handlungswissens dienen sollen. Darüber hinaus wird u. a. die Zielsetzung diskutiert, dass Studierende in schulpraktischen Studien eine Entscheidung bzgl. der Berufswahl bzw. -eignung treffen sollen.

Vor dem Hintergrund dieser Problemstellungen muss kritisch hinterfragt werden, inwieweit durch schulpraktische Studien bisher überhaupt ein Beitrag zur Professionalisierung geleistet werden konnte. In diesem Zusammenhang stellt sich die mangelnde empirische Befundlage hinsichtlich der tatsächlichen Wirksamkeit dieses Studienelementes zudem als eine weitere Problemdimension dar. Dieser Sachverhalt hat die Verfasserin dazu veranlasst, der Intentionalitätsproblematik in Form einer eigenen Untersuchung nachzugehen. Die Ergebnisse dieser im Jahr 2009 abgeschlossenen Untersuchung werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt. Zunächst erfolgen die Skizzierung der erkenntnisleitenden Fragestellungen und des eigentlichen Vorgehens sowie die Beschreibung der Relevanz der Untersuchung.

2. Fragestellungen, Vorgehen und Relevanz der Untersuchung

Das konkrete Anliegen der Untersuchung richtet sich auf die Klärung folgender erkenntnisleitender Fragestellungen:

- Welche grundsätzlichen Zielsetzungen werden mit schulpraktischen Studien verbunden (zentrale Fragestellung)?
- Wie gestaltet sich angesichts der bisherigen Kritik an schulpraktischen Studien die Ziel-Mittel-Relation?

Als methodologische Basis wurde ein hermeneutischer Zugang gewählt. Die Orientierung am hermeneutischen Paradigma ist angesichts der gegenwärtigen Forderung nach empirischer Bildungsforschung zu legitimieren. In diesem Zusammenhang ist darauf zu verweisen, dass empirische Arbeiten eine bereits in der Fachdiskussion vorhandene strukturierte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand bzw. der spezifischen Fragestellung voraussetzen. Während es eine Vielzahl an „Ratgebern“ zur Konzeption und Durchführung schulpraktischer Studien für die konkrete Hochschulpraxis bzw. für Lehrende und Studierende gibt, fehlt es jedoch an einer systematischen und umfassenden Aufarbeitung des hier zugrunde liegenden Erkenntnisinteresses. Unter dem Anspruch einer hermeneutischen, zugleich systematischen sowie umfassenden Bearbeitung der erkenntnisleitenden Fragestellungen wurden daher zum einen bildungspolitische Vorgaben/Empfehlungen zur bisherigen grundständigen Lehrerausbildung untersucht. Zum anderen richtete sich die Untersuchung auch auf professionstheoretische Erkenntnisse sowie hiermit korrespondierende konzeptionelle Ansätze. Darüber hinaus wurden aktuelle Reformbestrebungen unter dem Blickwinkel der erkenntnisleitenden Fragestellungen analysiert. Aufgrund der notwendigen curricularen und strukturellen Einbettung schulpraktischer Studien in den Lehrerausbildungsdiskurs wurden Ausführungen bzw. Analysen zur universitären Lehrerausbildung vorangestellt.

Die Untersuchung ist grundsätzlich von lehramtsübergreifender Relevanz. Mit ihr geht die Zielsetzung eines grundlegenden wissenschaftlichen Beitrages zur konzeptionellen Weiterentwicklung schulpraktischer Studien einher, und zwar

- über die Klärung wesentlicher Zielsetzungen,
- über die Aufdeckung von Widersprüchlichkeiten unter dem Blickwinkel der Ziel-Mittel-Relation und
- über die Grundlegung einer konzeptionellen Systematisierungs- und Reflexionsbasis zur Bestimmung der Zielsetzungen schulpraktischer Studien.

Darüber hinaus stellt die Untersuchung einen Ausgangspunkt für die Generierung empirischer Forschungsansätze dar, die ihren Fokus auf die Wirksamkeit schulpraktischer Studien auf der Grundlage eines theoretisch-konzeptionellen Entwurfs im Kontext von forschendem Lernen richten. Im Folgenden werden die zentralen Untersuchungsergebnisse zusammenfassend dargelegt.

3. Zentrale Untersuchungsergebnisse

3.1 Bildungspolitischer Zugang (Fokus: traditionelle Lehrerausbildung)

In dieser Untersuchung wurden bedeutsame, im weitesten Sinne bildungspolitische Gremien auf ihre Aussagen zur universitären Lehrerausbildung im Allgemeinen und zu den schulpraktischen Studien im Speziellen unter dem Blickwinkel o.g. Fragestellungen untersucht. Dabei handelte es sich um folgende Gremien: die Gemischte Kommission Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz (GKL), die Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der Wissenschaftsrat (WR), die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE, die Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF)¹ sowie der Bundesarbeitskreis der Leiter/-innen der Praktikumsbüros an deutschen Hochschulen² (die beiden letztgenannten Gremien nur zu den schulpraktischen Studien). Die entsprechenden Stellungnahmen bzw. Referenzpapiere sind dem Literaturverzeichnis zu entnehmen, wobei sich der zeitliche Fokus auf die traditionelle universitäre Lehrerausbildung, d. h. also vor Umstellung auf das gestufte Bachelor-/Mastersystem, richtete (zur ausführlichen Begründung siehe WEYLAND 2010, S. 96). Diese Gremien wurden anhand ausgewählter, in der Fachdiskussion gängiger Analysekatégorien analysiert (vgl. ebd., S. 95 f.). Die gewonnenen Ergebnisse zu den jeweiligen Kategorien können aufgrund des vorgegebenen Rahmens dieses Beitrages nicht im Einzelnen vorgestellt werden, wenngleich zum Abschluss dieses Teilkapitels im Interesse der besseren Nachvollziehbarkeit eine tabellarische Übersicht (Tabelle 1) zu den wesentlichen erkenntnisbezogenen Aussagen der o.g. Gremien zu den schulpraktischen Studien dargelegt wird.³ Im Weiteren erfolgt daher lediglich eine Zusammenfassung zentraler Ergebnisse zu den erkenntnisleitenden Fragestellungen.

In dieser Untersuchung wurde aufgezeigt, dass in den bildungspolitischen Vorgaben/Empfehlungen der Gremien zur traditionellen Lehrerausbildung durchaus eine Konsensbildung hinsichtlich der grundsätzlichen Zielsetzung im Kontext von Theorie und Praxis besteht, auch wenn hinsichtlich der Differenziertheit und Fokussiertheit der Ausführungen z. T. deutliche Unterschiede erkennbar sind. Dieser Konsens äußert sich in Form eines wissenschaftlichen Anspruchs an die universitäre

-
- 1 Im Mai 2001 wurde die Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (GfD) gegründet, verstanden als Dachverband aller Fachdidaktischen Fachgesellschaften, die deren Interessen in Forschung und Lehre vertritt. Die KVFF kann als sog. Vorläufer betrachtet werden.
 - 2 Der Bundesarbeitskreis wurde vor einigen Jahren in die Bundesarbeitsgemeinschaft schulpraktische Studien (BaSS) umbenannt.
 - 3 Es liegt ebenfalls eine Übersicht zu den Aussagen der Gremien zur universitären Lehrerausbildung vor (vgl. hierzu ausführlich in WEYLAND 2010).

Lehrerausbildung und in Kongruenz dazu ebenso an schulpraktische Studien. Deren Zielsetzung orientiert sich an der Förderung theoretischer Reflexionsfähigkeit, das Einüben in unterrichtspolitisches Handeln wird dagegen deutlich abgelehnt. Vereinzelt wird auch das forschende Lernen bzw. die Anbahnung eines forschenden Habitus als zu verfolgende Zielsetzung herausgestellt. Unter dem Blickwinkel der personalen Dimension wird der Aspekt „Berufswahlüberprüfung“ als weitere Zielsetzung schulpraktischer Studien fast durchweg von allen Gremien verfolgt. Obwohl ein Konsens hinsichtlich wesentlicher Zielsetzungen gegeben ist, hat die kategoriengeleitete Analyse der bildungspolitischen Expertisen gerade unter dem Blickwinkel der Kompatibilität der Zielsetzungen zu einigen kritischen Äußerungen veranlasst und stellt somit teilweise die Ernsthaftigkeit der formulierten bzw. erfassten Zielsetzungen infrage. Vor dem Hintergrund der Kritik bildungspolitischer Expertisen bzgl. der curricularen Wertschätzung schulpraktischer Studien ist dies erstaunlich. So ergeben sich kritische Nachfragen z. B. bezüglich folgender Aspekte:

- Bezeichnung des Studienelementes: Kein Gremium plädiert explizit für die Bezeichnung „schulpraktische Studien“; z.T. unterschiedliche Bezeichnungen (s. Tabelle 1);
- Qualifizierung des Lehrpersonals: Die Aussagen der Gremien sind hierzu sehr überschaubar; z. B. werden nur vereinzelt forschungsbezogene Ansprüche an das Lehrpersonal explizit formuliert (s. Tabelle 1);
- curriculare Abstimmung mit anderen Studienelementen: Sie beschränkt sich vereinzelt auf Aussagen einer curricularen Abstimmung mit der Fachdidaktik und der Erziehungswissenschaft; weiter gehende explizite und konkrete Aussagen sind eher dürftig;
- Kooperation: Nahezu alle Gremien verweisen auf den Aspekt der Kooperation mit der zweiten Phase, allerdings ohne genauere Erläuterung (lediglich die GKL).

Wenngleich hinsichtlich der Ziel-Mittel-Relation und der Gewährleistung des Studierens in schulpraktischen Studien von den Gremien größtenteils auf eine integrale Einbettung der Schulpraktika in vor- und nachbereitende Lehrveranstaltungen als Gestaltungsmaßnahme bzw. als Bedingung hingewiesen wird, so sind die Aussagen zu den schulpraktischen Studien, die die Ziel-Mittel-Relation betreffen, nicht durchgängig konsequent. Insofern ergibt sich eine gewisse Gestaltungsfreiheit in gedanklicher und pragmatischer Hinsicht. Im Vergleich der Gremien untereinander ist die GKL insofern hervorzuheben, als sich in Bezug auf die analysierten Kategorien insgesamt eine argumentative Stringenz und Widerspruchsfreiheit erkennen lässt (vgl. hierzu WEYLAND 2010, S. 149–154).

Tabelle 1: Übersicht zu den analysierten Kategorien bezüglich der „Empfehlungen zu den Schulpraktischen Studien“* (aus: WEYLAND 2010, S. 157–159)

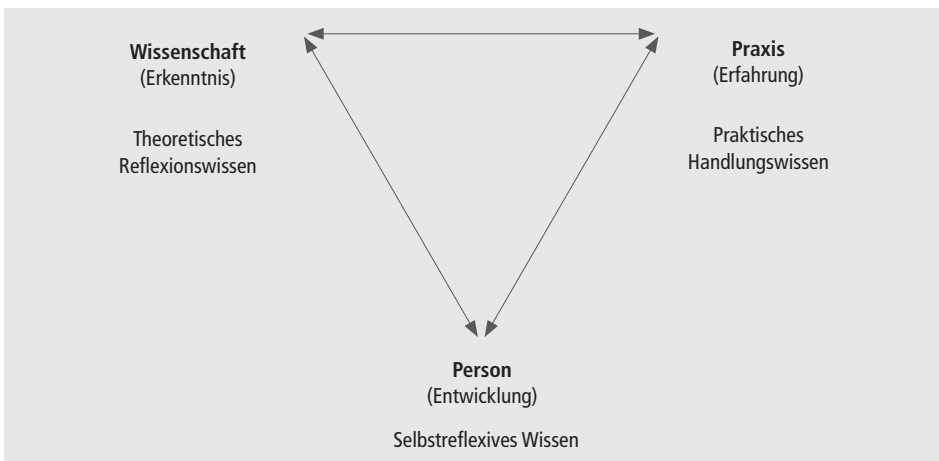
Kategorie	GREMIUM						
	GKL der KMK	HRK	WR	DGfE	Sektion BWP	Bundesarbeitskreis**	KVFF
Bezeichnung	Verwendung des Begriffes „SPS“, aber keine explizite Empfehlung bzgl. der Verwendung dieses Begriffes	z. T. Verwendung des Begriffes „SPS“, aber keine explizite Empfehlung bzgl. der Verwendung dieses Begriffes	Verwendung der Begriffe „Schulpraktische Ausbildungsphasen“ und „Praktika“ / „Schulpraktika“; keine explizite Empfehlung bzgl. der Verwendung des Begriffes „SPS“	Verwendung des Begriffes „Praktika“; keine explizite Empfehlung bzgl. der Verwendung des Begriffes „SPS“	siehe Ausführungen der GKL	Verwendung des Begriffes „SPS“, aber keine explizite Empfehlung bzgl. der Verwendung dieses Begriffes	Verwendung des Begriffes „SPS“, aber keine explizite Empfehlung bzgl. der Verwendung dieses Begriffes
Zielsetzungen***	unterschiedliche Zielsetzungen und Aufgabenstellungen im Kontext eines aufsteigenden Curriculums; Förderung der theoretischen und metakognitiven Reflexionsfähigkeit; Förderung des „komplexen Umgangs“ bzgl. Theorie/Empirie/Praxis“; Selbstreflexion bzgl. Studierhaltung und Überprüfung der Berufswahl	Selbstreflexion bzgl. der Überprüfung der Berufswahl bzw. Eignung zum Lehrerberuf als wesentliche Zielsetzung des FP	Förderung der theoretischen Reflexionsfähigkeit	Förderung der theoretischen Reflexionsfähigkeit; Förderung forschungsmethodischer Fähigkeiten	siehe Ausführungen der GKL	Förderung der theoretischen Reflexionsfähigkeit; Selbstreflexion bzgl. Studierhaltung und der Überprüfung der Berufswahl; explizit zum Praxismester; keine Einübung in berufspraktische Routinen; dient nicht primär der Eignungsüberprüfung	Förderung der theoretischen und metakognitiven Reflexionsfähigkeit; Selbstreflexion bzgl. der Überprüfung der Berufswahl
Gestaltung	unterschiedliche Gestaltungsformen bzgl. Umfang und Organisation der SPS denkbar; Praxismester als mögliche Form, wenn es der grundsätzlichen Zielsetzung der ersten Phase entspricht; curriculare Abstimmung mit EW/FD; Vorbereitung,	im Anschluss an das 4. Sem. Absolvierung eines i. d. R. 8-wöchigen FP; Organisation durch Studienseminar; Einbezug von Hochschule in Vor-/Nachbereitung; Möglichkeit auch eines Praxismesters mit teilbezogener Anrechnung auf Referendarzeit;	kritische Prüfung bzgl. der Ausweitung von Praxisanteilen im Hinblick auf Zielsetzung und einlösbare Bedingungen, „Kooperation“ mit zweiter Phase	keine expliziten Hinweise zur Gestaltung	siehe Ausführungen der GKL; ergänzend: Ablehnung eines obligatorischen Praxismesters; „Kooperation“ mit zweiter Phase	Vor-, Nachbereitung und Begleitung in Verantwortung der Universität; unterschiedliche Gestaltungsformen denkbar; mind. ein einführendes BP; FP in beiden Unterrichtsfächern; fachdidaktische SPS im GS und HS; ausreichende	Vor-, Nachbereitung und Begleitung in Verantwortung der Universität; unterschiedliche Gestaltungsformen denkbar; mind. ein einführendes BP; FP in beiden Unterrichtsfächern; fachdidaktische SPS im GS und HS; ausreichende

Gestaltung	Nachbereitung und Begleitung der SPS in Verantwortung der Universität; Übernahme der Konzeption und Koordination der sog. „Praktika“ an ZLB; „Kooperation“ mit zweiter Phase	ggf. studienbegleitendes Praktikum von 4 Wochen im GS; Bestehen der Zwischenprüfung als Zulassungsvoraussetzung zum FP; „Kooperation“ mit zweiter Phase				steigenden Curriculums; curriculare Abstimmung mit EW/FD; „Praktikumsdauer“ insgesamt: ca. 12–18 Wochen; Durchführung semesterbegleitender Praktika, aber mind. ein BP; „Kooperation“ mit zweiter Phase; kein Ersatz der SPS durch ein Praxissemester; im Falle einer bildungspolitischen Einführung: Einhaltung von Mindestbedingungen	Kapazitäten; curriculare Abstimmung; „Kooperation“ mit zweiter Phase; siehe allgemeine Anmerkung zur FD
Qualifizierung des Personals....	wissenschaftliches Personal; dabei keine ausschließliche Delegation der SPS an den akademischen Mittelbau; Förderung nach qualifizierten Mentoren	stärkere Orientierung an Personal aus der Praxis	keine expliziten Hinweise	keine expliziten Hinweise	siehe Ausführungen der GKL	wissenschaftliches Personal aus EW und FD; Forderung nach qualifizierten Mentoren	keine expliziten Hinweise; siehe Anmerkungen FD
<p>* In der Tabelle werden folgende Begriffe wie folgt abgekürzt: Schulpraktische Studien als SPS; Grundstudium als GS; Hauptstudium als HS; Fachpraktikum als FP; Blockpraktikum als BP; Erziehungswissenschaft als EW; Fachdidaktik als FD.</p> <p>** Auf eine genaue Bezeichnung dieses Gremiums als „Bundesarbeitskreis der Leiter/Leiterinnen der Praktikumsbüros an deutschen Hochschulen“ muss hier aufgrund der Länge der Bezeichnung verzichtet werden.</p> <p>... Es sei darauf hingewiesen, dass das „forschende Lernen“ nicht als Zielsetzung aufgenommen wird, da es sich um einen hochschuldidaktischen Gestaltungsansatz handelt, über welchen spezifische Zielsetzungen angestrebt werden (wie z. B. Entwicklung von Beobachtungsfähigkeit im Kontext der Förderung der forschungsmethodischen Fähigkeiten etc.). Der WR weist explizit auf die Ermöglichung forschungsorientierten Lernens in schulpraktischen Studien hin, implizit ist dies ebenso den entsprechenden Ausführungen der GKL, der DGE und dem Bundesarbeitskreis sowie der KVFF zu entnehmen. Zudem ist zu ergänzen, dass alle Gremien herausstellen, dass es nicht um die Vermittlung von Berufsfertigkeiten geht.</p> <p>.... Es sei darauf hingewiesen, dass die Ausführungen zur Qualifizierung des Personals aus der Übersicht zu den „Empfehlungen zur Lehrerausbildung im Allgemeinen“ auch grundsätzlich auf die Schulpraktischen Studien zu beziehen sind.</p>							

3.2 Theoretisch-konzeptioneller Zugang

In Weiterführung und zugleich Vertiefung der bisherigen Auseinandersetzung wurde die zentrale Frage nach den Zielsetzungen schulpraktischer Studien schließlich in theoretisch-konzeptioneller Hinsicht untersucht, wobei u. a. auf Erkenntnisse der Wissensverwendungsforschung (DEWE et al. 1992) sowie auf professionstheoretische Ansätze (u. a. aufgabenbezogener Ansatz nach BAUER et al. 1996; strukturtheoretischer Ansatz nach OEVERMANN 1997) und weitere hiermit korrespondierende Überlegungen und Konzepte (z. B. BLÖMEKE 2002; HELSPER 2000 und 2001; WILDT 2000) rekurriert wurde. Als konzeptionelle Strukturierungshilfe und zugleich Ausgangspunkt für die Bestimmung der Zielsetzungen schulpraktischer Studien diente die von BAYER et al. (1997) in Anlehnung an HUBER (1983) dargelegte „Denkfigur zur Neugestaltung der Lehrerbildung“ (ebd., S. 7), welche sich in Form eines Dreiecksgefüges mit den Bezugssystemen „Wissenschaft, Praxis und Person“ veranschaulichen lässt (s. Abb. 1). Nach dieser Denkfigur umfasst Lehrerbildung „wissenschaftliches, praktisches und persönliches bzw. persönlich bedeutsames und in der Wechselbeziehung untereinander integratives Lernen“ (BAYER et al. 1997, S. 8). Lehren und Lernen richten sich also an diesen Bezugssystemen aus, wobei jedem Bezugssystem ein ganz eigenes Wissen immanent ist. Wenn auch der Eigensinn der drei Bezugssysteme von den Autoren betont wird, so gilt es ebenfalls, die jeweiligen Wechselbeziehungen zu betrachten (vgl. ebd.). Folgende Abbildung veranschaulicht die Zuordnung der jeweiligen Wissensformen und die Wechselbeziehungen:

Abbildung 1: **Bezugssysteme zur Lehrerbildung und zur Entwicklung pädagogischer Professionalität (in Anlehnung an BAYER et al. 1997, S. 8; modifiziert nach WEYLAND 2010, S. 320)**



In professionstheoretischer Perspektive stellte sich nun die Frage, welche Bedeutung schulpraktischen Studien zugeschrieben wird; konkret hieß dies zu erforschen, welche Zielsetzungen unter der jeweiligen Perspektive von „Wissenschaft, Praxis und Person“ mit schulpraktischen Studien verbunden werden bzw. werden können. Im Rekurs auf dieses Denkmodell wurde dabei grundsätzlich von unterschiedlichen Perspektiven auf schulpraktische Studien ausgegangen, die demzufolge eingenommen werden können (vgl. WEYLAND 2010):

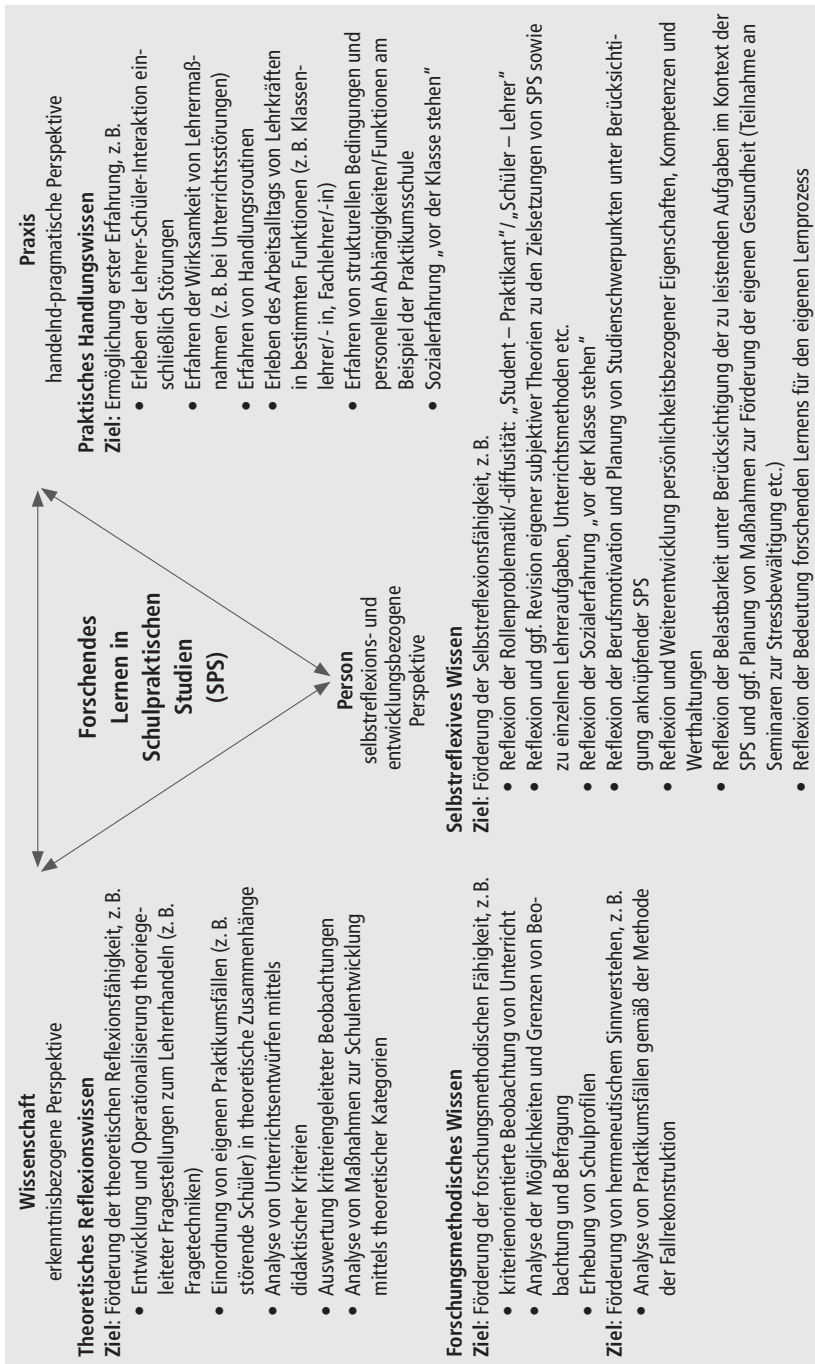
- eine erkenntnisbezogene Perspektive (Bezugssystem Wissenschaft),
- eine handelnd-pragmatische Perspektive (Bezugssystem Praxis),
- eine selbstreflexions- und entwicklungsbezogene Perspektive (Bezugssystem Person).

Darüber hinaus war von Interesse, die Zielsetzungen auch unter dem Aspekt der Wechselbeziehungen zwischen den Bezugssystemen zu bestimmen.

Auch die Ergebnisse können an dieser Stelle nur zusammenfassend, aber nicht vertiefend dargestellt werden (vgl. hierzu ausführlich WEYLAND 2010). Resümierend zeigte sich trotz des insgesamt gegebenen Spektrums an möglichen Zielsetzungen ein professionstheoretischer Zielkonsens, demzufolge die Förderung der theoretischen Reflexionsfähigkeit, der Selbstreflexionsfähigkeit und der metakognitiven Fähigkeit im Sinne der Relationierung der Wissensformen als wesentliche Zieldimensionen schulpraktischer Studien gesehen werden können. Auch die Herausbildung eines wissenschaftlichen sowie forschenden Habitus, u. a. über die Methode der Fallarbeit im Sinne hermeneutischen Sinnverstehens, wurde als eine zu verfolgende Zieldimension herausgestellt. Vor dem Hintergrund der in Untersuchungen vielfach herausgestellten Vorbehalte von Studierenden gegenüber der Nützlichkeit von Theorie für die berufliche Praxis (vgl. hierzu in ebd.) wird in den schulpraktischen Studien insbesondere die Chance gesehen, der Theoriefeindlichkeit entgegenzuwirken. Denn gerade mit schulpraktischen Studien wird für die Studierenden die Möglichkeit verbunden, sich mit der gegebenen strukturellen Differenz von theoretischem Reflexionswissen und praktischem Handlungswissen auseinanderzusetzen und diesbezüglich die Bedeutung von theoretischem Wissen für pädagogisch professionelles Lehrerhandeln einzuordnen. Insofern wird in schulpraktischen Studien vielfach die Chance der Relationierung, insbesondere in Bezug auf die Bezugssysteme Wissenschaft und Praxis, betont. Im Zusammenhang mit dem Bezugssystem Person konnte als eine weitere wesentliche Zieldimension die Förderung der Selbstreflexionsfähigkeit herausgearbeitet werden, wobei hier insbesondere die Möglichkeit gesehen wird, Studierende mit ihren jeweiligen subjektiven Theorien, z. B. zum Lehrerhandeln, zu konfrontieren. Die Aufgabe der Berufswahlüberprüfung wurde z. T. kontrovers diskutiert.

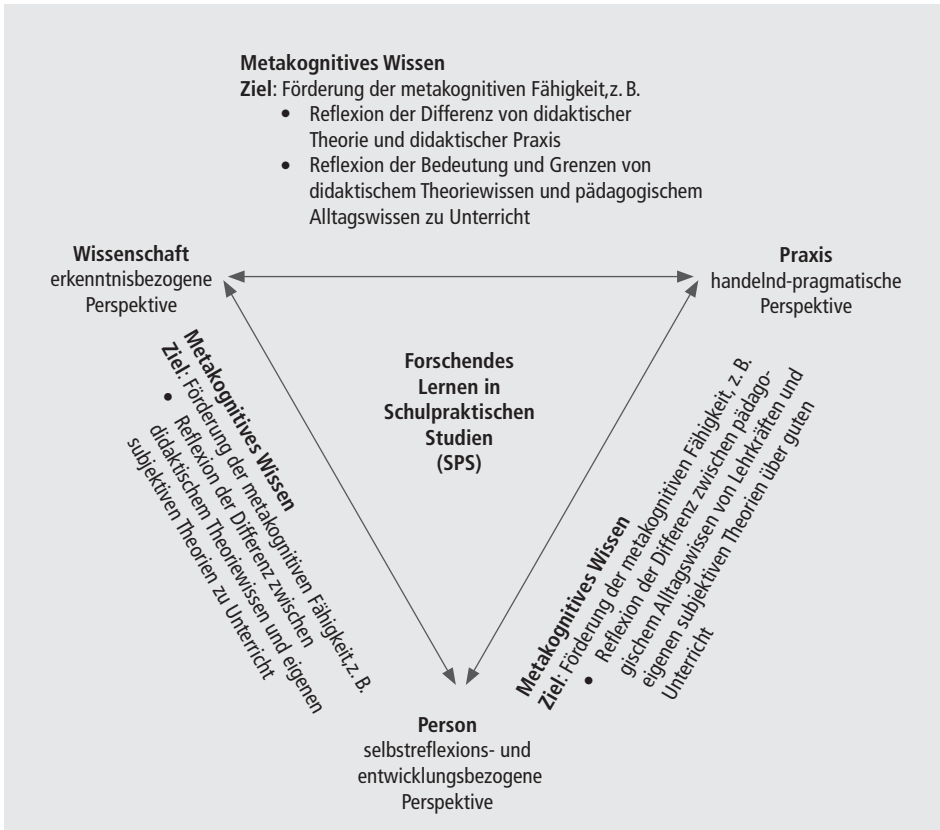
Im Zuge des Erkenntniszuwachses wurde die zugrunde gelegte Denkfigur von BAYER et al. (1997) schließlich systematisch weiterentwickelt und dabei eine Positionierung bzw. Präzisierung hinsichtlich der Zielbestimmung schulpraktischer Studien im Sinne einer erkenntnis- sowie metakognitiv differenzbezogenen und selbstreflexiven Perspektive vorgenommen. Einhergehend mit diesen Zielsetzungen konnte zugleich das „forschende Lernen“ als zu favorisierendes übergreifendes hochschuldidaktisches Prinzip für schulpraktische Studien herausgestellt werden. In den folgenden Abbildungen 2 und 3 sind nun die zentralen Aspekte im Sinne einer Positionierung und Konkretisierung präferierter Zielsetzungen im Kontext des forschenden Lernens unter dem Blickwinkel der Grundlegung einer konzeptionellen Grundlage für schulpraktische Studien zusammengefasst worden. Da die Effekte schulpraktischer Studien, rekurrierend auf einzelne in der Arbeit referierte empirische Untersuchungen (vgl. z.B. BÜSCHER 2004), deutlich infrage gestellt bzw. diese bei der bisherigen strukturellen und curricularen Ausgestaltung kaum als sinnvoller Beitrag zur Professionalisierung eingestuft wurden, ließ sich auch in diesem Teil der Arbeit auf die Notwendigkeit entsprechender Rahmenbedingungen im Sinne der Ziel-Mittel-Relation deutlich hinweisen. Eine weiter gehende Auseinandersetzung würde hier allerdings den Rahmen sprengen.

Abbildung 2: Forschendes Lernen in Schulpraktischen Studien (Fokussierung auf die Bezugssysteme)⁴ (aus: Weyland 2010, S. 340)



4 In der Abbildung wurden die Bezugssysteme Wissenschaft und Person aufgrund der präferierten Zielsetzungen stärker hervorgehoben als das Bezugssystem Praxis (zur weiteren Erläuterung siehe WEYLAND 2010).

Abbildung 3: **Forschendes Lernen in Schulpraktischen Studien (Fokussierung auf die Beziehungen zwischen den Bezugssystemen)** (aus: Weyland 2010, S. 341)



3.3 Aktueller reformpolitischer Zugang

Die Intentionalitätsproblematik wurde schließlich auch im Zusammenhang der Analyse aktueller struktureller und inhaltlicher Reformbestrebungen zur universitären Lehrerbildung aufgezeigt. Hier stellte sich heraus, dass mit der im Zuge der Einrichtung von BA- und MA-Studiengängen einhergehenden Bedeutung von Praxisorientierung auch eine quantitative, aber nicht zwangsläufig qualitative Aufwertung schulpraktischer Studien verbunden ist. Als problematisch erweist sich dabei u. a. auch die z. T. schlechte Bewertung von Studierenden bzgl. des BA-Studiums (vgl. BARGEL et al. 2009; siehe auch WINTER 2009). Entwicklungen in einzelnen Bundesländern verdeutlichen grundsätzlich eine zunehmende Tendenz zur Ausweitung schulprak-

tischer Studien (vgl. BELLENBERG 2009; vgl. WEYLAND/WITTMANN 2010), z. T. verbunden mit dem Ziel der Einrichtung von Praxissemestern bei gleichzeitig zeitlich gestufter Verkürzung der zweiten Phase (z. B. Bundesland Nordrhein-Westfalen). Erstaunlich ist, dass diese Entwicklung trotz vorausgehender Ablehnung bzw. deutlicher Bedenken durch Lehrerbildungsexperten (z. B. KEUFFER/OELKERS 2001; Baumert-Gutachten 2007) eingeleitet wurde (vgl. zu Hamburg auch ARNOLD 2008). So heißt es z. B. im Baumert-Gutachten (2007, S. 44):

„Bevor (...) über eine weitere Ausweitung praktischer Studienanteile gesprochen wird, hält es die Kommission für vordringlich, die Vorbereitung und Durchführung der bislang vorgesehenen Praktika vor allem durch infrastrukturelle und curriculare Maßnahmen zu optimieren. Dies wird eine der vordringlichen Aufgaben der von der Kommission empfohlenen Zentren für die Professionalisierung der Lehrerbildung sein.“

Wenn auch in einzelnen Ländern die Bestrebung zur Ausweitung auf curricular und intentional, sich an professionstheoretischen Überlegungen orientierenden Konzepten basiert, die ebenso das forschende Lernen markieren, so zeigt sich auch hier die Problematik der Zielerreichung im Hinblick auf die Ziel-Mittel-Relation. Ebenso problematisch erscheint die Tatsache z. T. gegenläufiger Zielsetzungen. Damit sind Entwicklungen gemeint, die z. B. den Fokus auf den Erwerb praktischen Handlungswissens richten oder eine Verlagerung der primären Zuständigkeit schulpraktischer Studien auf Institutionen der zweiten Phase vorsehen (Beispiel: Bundesland Rheinland-Pfalz)⁵. Eine solche Maßnahme muss gerade angesichts des aus professionstheoretischer Sicht geforderten Beitrags schulpraktischer Studien zur Förderung der theoretischen Reflexionsfähigkeit als ein Kernelement pädagogischer Professionalität als problematisch eingestuft werden. Dies betrifft auch die Entwicklungsperspektive im Sinne der Förderung der Selbstreflexionsfähigkeit. Wenn auch bisher nur ein Bundesland eine solche Struktur der vollständigen Verlagerung der Zuständigkeit konkret umgesetzt hat, ist hier angesichts der gegebenen Gefahr zur funktional-pragmatischen Ausrichtung schulpraktischer Studien ausdrückliche Kritik angebracht. Auf weitere konkrete Ergebnisse, insbesondere zur jeweiligen Entwicklung in einzelnen Bundesländern, kann hier nicht näher eingegangen werden. Hier wird zum einen auf die Primärliteratur (vgl. WEYLAND 2010) sowie auf eine weitere Untersuchung verwiesen, die sich explizit mit der Einführung von Praxissemestern unter dem Blickwinkel professionstheoretischer und bildungsökonomischer Analysen befasst (vgl. WEYLAND/WITTMANN 2010). Die Intentionalitätsproblematik spiegelte sich schließlich auch

5 Die Universitäten wirken lediglich an der Vor- und Nachbereitung sowie Durchführung der Praktika mit.

im Kontext der Ausführungen zu weiteren inhaltlichen Reformdebatten, wie z. B. die Einführung von Kerncurricula und Standards, wider.

4. Forschungsperspektiven

An dieser Stelle wird auf eine Zusammenfassung der Ergebnisse zugunsten der Formulierung weiterer Forschungsperspektiven verzichtet. Wie bereits einleitend erwähnt, stellt diese Untersuchung u. a. einen Ausgangspunkt für die Entwicklung empirischer Forschungsansätze dar, die sich auf die Erfassung der Wirksamkeit schulpraktischer Studien unter dem Blickwinkel angestrebter Zielsetzungen und ihrer Ziel-Mittel-Relation richten. Dabei kann in dieser Untersuchung eine konzeptionelle Basis gesehen werden, da z. B. der in professionstheoretischer Hinsicht erarbeitete Zielkonsens nun hinsichtlich der tatsächlichen Wirkung von schulpraktischen Studien erforscht werden kann. Dies bedeutet u. a., schulpraktische Studien im Hinblick auf das forschende Lernen und die damit verbundenen Zielsetzungen zu untersuchen. Das in dieser Arbeit im Zuge des Erkenntniszuwachses erweiterte Dreiecksgefüge mit den Bezugssystemen „Wissenschaft, Praxis und Person“ kann dabei als systematische Reflexions- und Strukturierungsbasis dienen, wenngleich diese in Bezug auf curriculare Schwerpunktsetzungen zu konkretisieren ist. Ein besonderes Augenmerk sollte dabei – angesichts der aufgezeigten Theoriefeindlichkeit von Studierenden – auf die Zieldimension gerichtet werden, die im Zusammenhang mit der Relationierungsaufgabe in schulpraktischen Studien hinsichtlich der differenten Bezugssysteme Wissenschaft und Praxis besteht. Aber auch weitere wesentliche Zielsetzungen, wie z. B. die Förderung der Selbstreflexionsfähigkeit, sollten überprüft werden. Angesichts der im Zusammenhang mit schulpraktischen Studien geäußerten Kritik hinsichtlich bestehender Unzulänglichkeiten in curricularer und strukturell-organisatorischer Hinsicht sind insbesondere auch die entsprechenden Rahmenbedingungen, unter denen schulpraktische Studien stattfinden, als Variablen im Forschungsdesign zu berücksichtigen. Von Bedeutung sind daneben weitere Evaluationsstudien, die gerade im Zusammenhang mit der Ausweitung von Praxisphasen stehen und Aufschlüsse über die tatsächlichen Rahmenbedingungen geben sollten sowie damit – unter dem Blickwinkel der Ziel-Mittel-Relation – auch entsprechende Gelingensbedingungen verdeutlichen dürften. Im Zusammenhang mit der Evaluation von Praxissemestern müsste zudem ein besonderes Augenmerk auf den Aspekt der Kooperation zur zweiten Phase gerichtet werden (vgl. hierzu ausführlich WEYLAND 2010). Ob durch schulpraktische Studien ein Beitrag zur Professionalisierung geleistet werden kann, dürfte maßgeblich von der Ernsthaftigkeit in Bezug auf die Klarheit und Stimmigkeit der curricularen Konzeption und im Hinblick auf die tatsächliche Umsetzung entsprechender Rahmenbedingungen an der jeweiligen Hochschule abhängen.

Literatur

- ARNOLD, Eva: Aktuelle Entwicklungen der schulpraktischen Studien an der Universität Hamburg. In: ROTERMUND, Manfred; DÖRR, Günter; BODENSOHN, Rainer (Hrsg.): Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform. Leipzig 2008, S. 64–90
- BARGEL, Tino et al.: Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin 2008. – URL: http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_studentetische_orientierung_zehn.pdf (Stand: 21.04.2009)
- BAYER, Manfred; CARLE, Ursula; WILDT, Johannes: Editorial. In: BAYER, Manfred; CARLE, Ursula; WILDT, Johannes (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Opladen 1997, S. 7–16
- BAUER, Karl-Oswald; KOPKA, Andreas; BRINDT, Stefan: Pädagogische Professionalität und Lehrerverbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim und München 1996
- BELLENBERG, Gabriele: Bachelor- und Masterstudiengänge in der LehrerInnenbildung im Jahr 2008. Ein Vergleich der Ausbildungskonzepte in den Bundesländern. In: GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (GEW) (Hrsg.): Endstation Bologna? Die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung in den Ländern, im Bund und in Europa (Beiträge zu Hochschule und Forschung). Frankfurt am Main 2009, S. 15–30
- BENNACK, Jürgen; JÜRGENS, Eiko: Schulpraktika in Lehramtsstudiengängen. In: OTTO, Hans-Uwe; RAUSCHENBACH, Thomas; VOGEL, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Opladen 2002, S. 143–160
- BLÖMEKE, Sigrid: Universität und Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn 2002
- BLÖMEKE, Sigrid; MÜLLER, Christiane; FELBRICH, Anja: Forschung – Theorie – Praxis. Einstellungen von Studierenden und Referendaren zur Lehrerausbildung. In: Die Deutsche Schule 98 (2006) 2, S. 178–189
- BONESS, Christian; HOFFMANN, Andreas; KOCH, Katja: Das Team-Ombuds-Modell. Eine Antwort auf fehlende Standards und divergente Erwartungen bei schulpraktischen Studien. In: Die Deutsche Schule 95 (2003) 2, S. 220–231
- BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT SCHULPRAKTISCHE STUDIEN (BaSS): Stellungnahme der „Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien“ zur Reform der Lehrerausbildung in Rheinland-Pfalz und ihre Auswirkungen auf die schulpraktischen Studien (für die BaSS erstellt von Winkel, J.). Oldenburg 2008. – URL: <http://www.schulpraktische-studien.de> (Stand: April 2010)
- BUNDESARBEITSKREIS DER LEITER/LEITERINNEN DER PRAKTIKUMSBÜROS AN DEUTSCHEN HOCHSCHULEN: Erfurter Thesen zu Schulpraktischen Studien in der Lehrerausbildung (Beschluss der 12. Bundestagung der Leiterinnen und Leiter der Praktikumsbüros an deutschen Hochschulen vom 4. Juni 1992 in Erfurt. – URL: <http://www.schulpraktische-studien.de> (Stand: April 2010)

- BUNDESARBEITSKREIS DER LEITER/LEITERINNEN DER PRAKTIKUMSBÜROS AN DEUTSCHEN HOCHSCHULEN: *Altenberger Thesen zur Lehrer/Lehrerinnenbildung*. 1996. – URL: <http://www.schulpraktische-studien.de> (Stand: April 2010)
- BUNDESARBEITSKREIS DER LEITER/LEITERINNEN DER PRAKTIKUMSBÜROS AN DEUTSCHEN HOCHSCHULEN: *Schulpraktische Studien und Praxissemester. – Ergebnis gemeinsamer Beratungen auf der 19. Bundestagung der Leiter der Praktikumsbüros am 20. Mai 1999 an der Technischen Universität Dresden (erstellt von Perle, H.-J.). 1999.* – URL: <http://www.schulpraktische-studien.de> (Stand: April 2010)
- BÜSCHER, Christiane: *Schulpraktikum – ein Beitrag zur Professionalisierung in der Lehrerausbildung?* Heidelberg 2004
- CRAMER, Colin et al. (2009): *Zur Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums im Urteil von Erstsemestern. Erste Ergebnisse der Studie „Entwicklung Lehramtsstudierender im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen“ (ELKiR).* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55 (2009) 5, S. 761–780
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGfE): *Stellungnahme der DGfE zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung.* Hamburg 2001. – URL: http://www.uni-magdeburg.de/iwew/web/dgfe/heft23/lehrerbildung.htm_VPID_4 (Stand: 25.08.2007)
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGfE): *7 Leitsätze zur Lehrerbildung.* 2002. – URL: <http://www.dgfe.de/bilpol/2002/7.Leitsaetze>. Lehrerbildung (Stand: 07.10.2008)
- DEWE, Bernd; FERCHHOF, Wilfried; RADTKE, Frank-Olaf: *Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch.* In: DEWE, Bernd; FERCHHOF, Wilfried; RADTKE, Frank-Olaf (Hrsg.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern.* Opladen 1992, S. 70–91
- HEDTKE, Reinhold: *Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien.* 2000. – URL: <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/hedtke.htm> (Stand: 20.11.2009)
- HELSPER, Werner: *Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerausbildung.* In: CLOER, Ernst; KLIKA, Dorle; KUNERT, Hubertus (Hrsg.): *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung.* Weinheim und München 2000, S. 142–177
- HELSPER, Werner: *Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers.* In: *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung* 1 (2001) 3, S. 7–15.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK): *Empfehlungen zur Lehrerbildung. Entschließung des 186. Plenums vom 2. November 1998.* – URL: <http://www.hrk.de/de/beschluesse> (Stand: 01.10.2008)
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK): *Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen. Entschließung des 206. Plenums am 21.02.2006.* – URL: http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beschluss_Lehrerbildung.pdf (Stand: 24.10.2009)

- HUBER, Ludwig: Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: HUBER, Ludwig (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart 1983, S. 114–138
- KEUFFER, Josef; OELKERS, Jürgen: Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung (im Auftrag der Senatorinnen und der Kommission herausgegeben von J. Keuffer/ J. Oelkers). Weinheim und Basel 2001
- KONFERENZ DER VORSITZENDEN FACHDIDAKTISCHER FACHGESELLSCHAFTEN (KVFF): Fachdidaktik als zentrales Element von Praxisanteilen der universitären Lehrerbildung. Stellungnahme der KVFF vom 06.10.2000. – URL: http://www.gfd.physik.rub.de/texte/umbruch_kvff.htm (Stand: 18.08.2009)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK/Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss der KMK vom 02.06.2005
- MINISTERIUM FÜR INNOVATION, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE des Landes Nordrhein-Westfalen: Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern des Landes Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase (Vorsitz Baumert). Düsseldorf 2007. – URL: <http://www.innovation.nrw.de/downloads/Broschuere.pdf> (Stand: 08.09.2009)
- OEVERMANN, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: COMBE, Arno; HELSPER, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 2. Aufl., Frankfurt am Main 1997, S. 70–182
- SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK (BWP) der DGfE: Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen (einstimmig verabschiedet am 17.09.1999). 1999. – URL: <http://www.bwp-dgfe.de> (Stand: 03.06.2009)
- SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK (BWP) der DGfE: Mainzer Stellungnahme der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu den „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ (einstimmig verabschiedet von der Mitgliederversammlung der Sektion BWP in Mainz am 09.03.2001). 2001a. – URL: <http://www.bwp-dgfe.de> (Stand: 03.06.2009)
- SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK (BWP) der DGfE: Stellungnahme der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu dem von der Kultusministerkonferenz am 22. Februar 2001 beschlossenen Maßnahmenkatalog zur Deckung des Lehrerberarfs (einstimmiger Beschluss der Mitgliederversammlung am 9. März 2001 in Mainz). 2001b. – URL: <http://www.bwp-dgfe.de> (Stand: 03.06.2009)
- SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK (BWP) der DGfE: Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Jena 2003

- TERHART, Ewald: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission (im Auftrag der Kommission herausgegeben von E. Terhart). Weinheim und Basel 2000
- WEYLAND, Ulrike: Zur Intentionalität Schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung. Paderborn 2010
- WEYLAND, Ulrike; WITTMANN, Eveline: Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung 1. Phase an hessischen Hochschulen (vorgelegt beim Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst am 15.02.2010). Berlin: DIPF URL: <http://www.pedocs.de/volltexte/2010/3070> (Stand: Juli 2010)
- WILDT, Johannes: Reflexives Lernen – wissenschaftliches Wissen und Handlungswissen in einer reformierten Lehrerbildung. 2000. – URL: <http://www.sowi-online.de/journal/lehrerbildung/wildt.htm> (Stand: 10.03.2009)
- WINTER, Martin: Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland (HoF-Arbeitsbericht 1/2009; hrsg. vom Institut für Hochschulforschung [HoF] an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg). Wittenberg 2009
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin 2001

Liste der Autorinnen und Autoren

Dr. Daniela Ahrens

Institut Technik und Bildung, Universität Bremen

Anke Bahl

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Hans G. Bauer

Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung mbH, München

Alexander Baumgartner

Universität Konstanz

Kathrin Brüner (geb. Amme)

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Joanna Burchert

Institut Technik und Bildung, Universität Bremen

Angelika Dufter-Weis

Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung mbH, München

Marcel Fischell

Institut für Berufs- und Weiterbildung, Universität Duisburg-Essen

Dr. Simone R. Haasler

Zentrum für Sozialpolitik, Universität Bremen

Kristin Anette Hecker

Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg

Prof. Dr. Volkmar Herkner

Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat), Universität Flensburg

Robert W. Jahn

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Claudia Koring

Institut Technik und Bildung, Universität Bremen

Manfred Kremer

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Nicole Naeve

Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Hamburg

Dr. Anna Rosendahl

Institut für Berufs- und Weiterbildung, Universität Duisburg-Essen

Dr. Kathleen Rothe

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gemeinnützige GmbH, Nürnberg

Prof. Dr. Jürgen Seifried

Professur für Wirtschaftspädagogik, Universität Konstanz

Prof. Dr. Eckart Severing

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gemeinnützige GmbH, Nürnberg

Prof. Dr. Tade Tramm

Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Hamburg

Dr. Roland Tutschner

Institut Technik und Bildung, Universität Bremen

Philipp Ulmer

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Jost Wagner

Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung mbH, München

Prof. Dr. Reinhold Weiß

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Prof. Dr. Ulrike Weyland

Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit, Universität Bielefeld

Arnulf Zöllner

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München

Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN)

Die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) ist ein freiwilliger Zusammenschluss von Einrichtungen, die Beiträge zur Berufsbildungsforschung aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen leisten. Ziel der Arbeitsgemeinschaft ist es, die wissenschaftliche Zusammenarbeit zu verbessern, den Austausch von Forschungsergebnissen, Meinungen und Erfahrungen zu unterstützen, relevante Forschungsfelder zu identifizieren und den wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern.

Die AG BFN wurde am 7. September 1991 in Nürnberg gegründet. Gründungsmitglieder sind die Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE), das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB). Hinzu kamen Vertreterinnen und Vertreter der Landesinstitute und einschlägiger Forschungsinstitute in privater und öffentlicher Trägerschaft. Die Aktivitäten der AG BFN werden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

Die Arbeitsgemeinschaft vertritt derzeit etwa 700 Berufsbildungsforscherinnen und -forscher. Eine Kooperation mit weiteren wissenschaftlichen Gruppierungen und Gesellschaften, die Berufsbildungsforschung betreiben, wird angestrebt. Die Mitglieder verpflichten sich zu folgenden Arbeitsgrundsätzen: Sie

- leisten Beiträge zur grundlagen- oder anwendungsorientierten Berufsbildungsforschung,
- unterziehen ihre Forschungsarbeiten einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung,
- veröffentlichen die Ergebnisse ihrer Arbeit,
- beteiligen sich am wissenschaftlichen Diskurs,
- fördern den wissenschaftlichen Nachwuchs und
- beteiligen sich an den Aktivitäten der AG BFN.

Voraussetzung für eine Mitgliedschaft ist eine aussagefähige Selbstdarstellung mit einem Nachweis von Veröffentlichungen zur Berufsbildungsforschung sowie einer Verpflichtung auf die Arbeitsgrundsätze. Über die Aufnahme entscheidet der Vorstand.

In ihren Aufgaben wird die AG BFN vom Bundesinstitut für Berufsbildung unterstützt. Dazu bietet das Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung (KIBB; www.kibb.de) der AG BFN eine Präsentationsplattform (www.agbfn.de) mit einer Dokumentation ihrer Veranstaltungen. Die AG BFN führt Foren zur Berufsbildungsforschung und themenorientierte Workshops durch. Die Ergebnisse werden durch das Bundesinstitut für Berufsbildung veröffentlicht. Zu den Foren

und Workshops werden auch Nichtmitglieder der Arbeitsgemeinschaft eingeladen. Mitglieder der AG BFN können ihre Forschungsaktivitäten in der Wissenslandkarte des KIBB-Portals vorstellen. Zudem bietet KIBB einen Bereich für Ankündigung und einen Zugang zur Literaturdatenbank Berufliche Bildung, einem Gemeinschaftsprojekt der AG BFN.

In dieser Schriftenreihe erschienene Veröffentlichungen:

Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf. Eckart Severing; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 10. Bielefeld: Bertelsmann, 2011

Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung. Mona Granato; Dieter Münk; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 9. Bielefeld: Bertelsmann, 2011

Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Dieter Münk; Andreas Schelten [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 8. Bielefeld: Bertelsmann, 2010

Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Dieter Münk; Eckart Severing [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 7. Bielefeld: Bertelsmann, 2009

Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata. Hans-Dieter Münk; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 6. Bielefeld: Bertelsmann, 2009

Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Hans Dietrich; Eckart Severing [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 5. Bielefeld: Bertelsmann, 2008

Perspektiven der Berufsbildungsforschung: Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Ergebnisse des AG-BFN-Expertenworkshops vom 15. und 16. März 2006 im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung in Bremen. Reinhold Nickolaus; Arnulf Zöller [Hrsg.]. AG BFN, 4. Bielefeld: Bertelsmann, 2007

Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. 6. Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) 19.–20. September 2005, Universität Erfurt. Manfred Eckert; Arnulf Zöller [Hrsg.]. AG BFN, 3. Bielefeld: Bertelsmann, 2006

Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems. Arnulf Zöller [Hrsg.]; Manfred Kremer [Mitarb.]; Günter Walden [Mitarb.]; Dieter Euler [Mitarb.] u. a. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 2. Bielefeld: Bertelsmann, 2006

Klassifizierungssystem der beruflichen Bildung. Entwicklung, Umsetzung und Erläuterungen. Franz Schapfel-Kaiser. Bielefeld: Bertelsmann, 2005

In the debate about quality in vocational education and training, the role of education and training staff is paramount. Irrespective of the setting – in companies, in external training facilities or in vocational schools – the success of education and training processes is critically dependent on teachers and trainers and their level of qualification, commitment and competence. In the wake of changing framework conditions and new challenges in the workplace, vocational education and training staff are accruing new functions and tasks, for which they need to be trained and qualified.

This volume sheds light on the different aspects of present-day qualification needs and gives a comprehensive overview of the status of research and open lines of inquiry in this field.